Psicologia e suas interfaces

ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

Alvany Maria dos Santos Santiago
Ana Lúcia Barreto da Fonsêca
ORGANIZADORAS

Psicologia e suas interfaces

ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

Salvador, Edufba
2016

2016, Autores.

Feito o depósito legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa, projeto gráfico e editoração
Lúcia Valeska Sokolowicz

normalização
Sandra Batista

revisão
Paulo Bruno Ferreira da Silva

Sistema de Bibliotecas – UFBA

Psicologia e suas interfaces : estudos interdisciplinares / Alvany Maria dos Santos Santiago, Ana Lucia Barreto da Fonsêca, organizadoras. – Salvador : EDUFBA, 2016.
311 p.

ISBN 978-85-232-1465-4

1. Psicologia. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 3. Psicologia – Aspectos Sociais. I. Santiago, Alvany Maria dos Santos. II. Fonsêca, Ana Lucia Barreto da.

CDD– 150

Editora filiada à:

editora da universidade federal da bahia

Rua Barão de Jeremoabo s/n
Campus de Ondina — 40.170-115
Salvador — Bahia — Brasil
Telefax: 0055 (71) 3283-6160/6164
edufba@ufba.br — www.edufba.ufba.br

Sumário

PSICOLOGIA E INTERFACES PEDAGÓGICAS

PSICOLOGIA E TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Apresentação

Em tempos passados, o conhecimento humano estava mais próximo de uma visão holística, em que os estudiosos estavam envoltos em conhecer o mundo em sua totalidade: o místico e o carnal, o corpo e a mente, o biológico e o cultural eram parte da mesma natureza, do mesmo pensamento. O acúmulo de conhecimento foi, aos poucos, fissurando essa perspectiva global: o todo foi se fragmentando em partes cada vez mais distantes, como se não tivessem relação entre si, como se não pertencessem mais umas às outras, estanques e fechadas, porém incompletas.

Nas últimas décadas, os estudiosos têm tentado resgatar a versão anterior, de modo que pudessem ampliar e globalizar o conhecimento, redimensionando um antigo paradigma. Assim, surge à perspectiva da interlocução entre as várias áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade, a partir de uma solicitação solitária e limitada da compreensão de alguns pesquisadores, acadêmicos, profissionais, levando-os a buscar respostas às demandas e fenômenos da natureza nas diversas dimensões da ciência.

Referendados nesse paradigma, alguns programas de pós-graduação têm acessado diversas formações profissionais no seu corpo de doutores e docentes, com o objetivo de ampliar e aprofundar

debates que convirjam em produções para além dos muros de uma única ciência, para articular e disseminar o aprofundamento de preceitos teóricos. Entre tais programas, está o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que, em momento específico, agregou profissionais de Administração, Ciências Sociais, Economia, Enfermagem, Ciência da Computação, Medicina Veterinária, Pedagogia, em conjunto ao grupo de Psicologia, todos em direção à produção de um conhecimento que pudesse apropriar-se e compreender os fenômenos da natureza de modo mais ampliado, numa perspectiva de estudos interdisciplinares.

Assim, este livro apresenta ao leitor uma vasta gama de temas envoltos na Psicologia abrindo seus pulmões para novos ares, com pesquisas que envolvem diferentes leituras e visões da realidade. Realidade essa recortada majoritariamente do sertão nordestino brasileiro, geografia que serve de pano de fundo para os estudos apresentados, como também estudos realizados em outros espaços geográficos. Os trabalhos apresentados neste livro foram coordenados por pesquisadores da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), contando com o financiamento parcial da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (Facepe) para a efetivação das pesquisas.

Para facilitar o processo de busca e apropriação do conteúdo do livro pelo leitor, ele está organizado em subtemas, como: I — Psicologia e ciências humanas, II — Psicologia e redes sociais de saúde, III — Psicologia e interfaces pedagógicas e IV — Psicologia e teoria das representações sociais. Seus conteúdos são:

I — Psicologia e ciências humanas

O primeiro capítulo, *O diálogo entre a Psicologia da Paz e o relacionamento interpessoal: aspectos teóricos e empíricos*, apresenta uma pesquisa realizada com participantes de 16 países, utilizando duas perspectivas teóricas, a Psicologia da Paz e o relacionamento

interpessoal, e trabalha a relação entre pessoas, grupos e nações e a paz mundial. Ele estuda o Servas Internacional, um movimento para a paz e rede mundial de amizade e hospitalidade presente em mais de 100 países, criado em 1949, para facilitar o contato entre pessoas das diversas nações e de diferentes *backgrounds*. A acepção da paz adotada refere-se ao seu aspecto de paz justa, que vai além da ausência de conflitos e guerras e inclui a garantia dos direitos humanos. A própria pesquisadora viajou e hospedou pessoas de várias partes do mundo.

O segundo capítulo, *A Psicologia em uma perspectiva fenomenológica existencial: uma breve contextualização*, versa sobre um breve panorama histórico que contextualiza a perspectiva fenomenológica existencial na Psicologia, tendo como foco de discussão a ontologia hermenêutica de Martin Heidegger e suas contribuições para a prática do psicólogo na atualidade.

O terceiro capítulo, *Transitando entre Espinosa e Nietzsche para a compreensão de possibilidades de ação transdisciplinar em equipes de saúde*, aborda particularidades e semelhanças do pensamento de dois grandes filósofos de nossa tradição ocidental — Espinosa (século XVII) e Nietzsche (século XIX) — tomadas como referência na configuração de um caminho de pesquisa voltado à compreensão da ação transdisciplinar em equipes de saúde. Tal método se matizou pelo caráter interventivo e atitude provocativa da pesquisadora em campo, assumindo-se a processualidade das interpretações e valorizando-se o contexto dos encontros.

II — Psicologia e redes sociais de Saúde

O quarto capítulo, *Comportamento verbal de agentes comunitários de saúde sobre maternidade adolescente*, apresenta os resultados de uma pesquisa contextual-funcional focada na análise comportamental do discurso com a perspectiva de descrever os comportamentos verbais dos agentes comunitários de saúde de duas cidades do sertão nordestino sobre a maternidade na adolescência. Os comportamen-

tos verbais destacados foram agrupados em eixos temáticos de acordo com as molduras verbais definidas por contingências favoráveis e desfavoráveis ao fenômeno em estudo.

O quinto capítulo, *A contribuição epistemológica de Paulo Freire nas práticas laborais do enfermeiro*, defende que o Sistema Único de Saúde (SUS) continua sendo a melhor alternativa a ser operacionalizada, uma vez que o modelo de atenção à saúde pautado na universalidade, equidade e integralidade apresenta potencial significativo que viabiliza a passagem para uma assistência à saúde que conduza à crítica e emancipação. Por essa razão, a obra e os princípios epistemológicos defendidos por Paulo Freire podem servir de subsídio ao profissional de enfermagem, principalmente no tocante às atividades de educação em saúde ofertadas ao indivíduo, à família e à comunidade.

III — Psicologia e interfaces pedagógicas

O sexto capítulo, *Processo ensino-aprendizagem do primeiro período de Engenharia da Univasf: metodologia de ensino e relação professor-aluno*, traz sua essência na reflexão do processo ensino--aprendizagem, apresentando dados sobre a metodologia de ensino das disciplinas básicas do primeiro período dos cursos de engenharia da Univasf e a influência da relação professor-aluno. Os resultados são fundamentais para estudantes, pesquisadores e professores, na área do ensino de engenharia, repensarem sua prática pedagógica ou instigarem novas pesquisas.

O sétimo capítulo, sobre *Análise da aprendizagem mediada por uma interface educativa voltada para resolução de situações aditivas com suporte diagramático*, mostra a aprendizagem de conceitos sobre estruturas aditivas decorrentes do processo de construção de diagramas. Os resultados observados são importantes para professores do ensino fundamental e pesquisadores da área de aprendizagem de matemática, uma vez que evidencia a potencial influência exerci-

da pela representação de conceitos utilizada juntamente com as modalidades de interação, no uso de uma interface educativa interativa.

O oitavo capítulo, *O papel do professor na formação moral e ética de estudantes universitários*, apresenta uma reflexão teórica sobre as transformações que a sociedade do conhecimento, com os profundos avanços tecnológicos, entre outros fatores, vem estabelecendo na atividade educativa e na prática docente, exigindo do professor um novo perfil, sobretudo, nas formas de relação com os alunos. O texto ressalta os temas da moral e da ética na perspectiva de Yves de La Taille e aponta concepções que consideram a moral como implícita na prática pedagógica.

IV — Psicologia e teoria das representações sociais

O nono capítulo, *O cuidar humano: representações de alunos ingressantes e concluintes do curso de Enfermagem*, ressalta que o cuidar é uma das mais antigas práticas da humanidade. Todas as pessoas acabam cuidando de alguém em algum momento de suas vidas. Desde a criação das universidades, percebeu-se que cuidar era uma necessidade daqueles que se dedicavam a garantir a saúde dos demais, ganhando especial atenção com a fundação das escolas de enfermagem. As academias têm demonstrado entusiasmo no tocante às modificações na educação dos discentes. A formação e a qualificação profissional são os pontos chaves para que, realmente, o cuidado ocorra da melhor maneira para o usuário do sistema de saúde. É necessário repensar as práticas vigentes e concretizar mudanças, e, por esse motivo, o presente estudo buscou identificar as representações do cuidado em Enfermagem para os estudantes ingressantes concluintes do curso em instituição federal de ensino superior, na tentativa de compreender se existem diferenças entre aqueles que estão iniciando o curso e os que já estão por concluí-lo. Esperamos que a leitura deste capítulo faça com que as concepções sejam revistas e o enfoque dado do cuidar, ampliado.

O décimo capítulo, *Sertão: contextos e representações, tendo em vista as representações sociais de sertão entre moradores de Petrolina (PE) e Juazeiro (BA)* trata de representações sociais, mais especificamente as representações sociais de sertão entre moradores da região sertaneja Petrolina, em Pernambuco, e Juazeiro, na Bahia. Dois são os períodos focalizados, a colonização e a Independência do Brasil, marcos de grandes transformações e, por conseguinte, campos de representações sociais na história do Brasil. A representação de miséria e pobreza absoluta diante da proposta de enriquecimento econômico dos municípios sertanejos Petrolina (PE) e Juazeiro (BA) traz o novo campo de representação social de sertão. O sertão rico.

O décimo primeiro capítulo, "*Que gente é essa?": um estudo das representações sociais da carrocinha para os oficiais de controle animal do Recife (PE)*, apoiado na Teoria das Representações Sociais (TRS), estruturada por Sèerge Moscovici, e na metodologia da análise de conteúdo descrita por Bardin, pretendeu-se compreender as representações sociais dos trabalhadores da saúde responsáveis pela remoção e eutanásia de animais errantes ou portadores de enfermidades incuráveis, a respeito de seu fazer profissional. Esperamos que os resultados aqui expostos possam apoiar o repensar e o planejar das ações de controle de zoonoses com um olhar também para o trabalhador.

PSICOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS

O diálogo entre a Psicologia da Paz e o relacionamento interpessoal: aspectos teóricos e empíricos[1]

Alvany Maria dos Santos Santiago, Agnaldo Garcia

Introdução

A relevância dos relacionamentos para a qualidade de vida das pessoas, sejam eles no âmbito familiar, organizacional ou internacional, vem sendo discutida em alguns estudos. (GARCIA, 2005; DAVEL; VERGARA, 2001; MIRANDA, 2009) Não obstante a inconteste importância desses elos, verifica-se na literatura, assim como no cotidiano, uma tendência à associação do termo relacionamento prioritariamente à sua dimensão conflitiva. Em outra direção, a pesquisa ora apresentada trata a questão dos relacionamentos e conflitos de acordo com a abordagem da promoção da paz, com base nos estudos do relacionamento interpessoal (HINDE, 1997) e da Psicologia da Paz (CHRISTIE

1 Resultados parciais desta pesquisa foram apresentados nas International Peace Research Association Global Conferences (IPRA), realizadas em Sidney, Austrália, em 2010, e Mie City, Japão, em 2012.

et al., 2008; GALTUNG, 1969), considerando os diferentes níveis de complexidade. Dois aspectos a serem aqui ressaltados são tanto a Psicologia da Paz que, no âmbito da intervenção, apresenta como foco central à administração de conflitos de forma não violenta, quanto os estudos sobre relacionamentos interpessoais de Hinde (1997), que são passíveis de serem aplicados nos campos de estudos da Psicologia Organizacional e da Administração, considerando que o grande desafio de ambos os campos de saberes "[...] é lidar adequadamente com pessoas e seus relacionamentos nas organizações". (VENTORINI, GARCIA, 2004, p. 119)

Esse estudo tem por objetivo investigar o papel de diferentes níveis de relacionamento (interpessoal, intergrupal e internacional) para a promoção da paz mundial de acordo com a visão de participantes do Servas Internacional. O Servas Internacional pode ser considerado como uma Organização Não Governamental (ONG), movimento para a paz ou rede mundial de amizade e de hospitalidade, a depender de como está organizada nos mais de 125 países onde atua. Ademais, esse estudo apresenta como pontos centrais:

1) o emprego de duas perspectivas teóricas, relacionamento interpessoal e Psicologia da Paz;
2) a centralidade da ideia de níveis de complexidade, comum às duas perspectivas, e;
3) a análise de um organização/movimento social e seu possível papel para a paz.

A realização da presente pesquisa justificou-se por sua relevância científica e social. A importância de estudar o relacionamento interpessoal para a construção da paz mundial possibilita a geração de conhecimentos de aspectos que poderão promover ações que privilegiem esses dois pontos, podendo influenciar o comportamento das pessoas bem como aumentar a percepção de aspectos limitadores a uma sociedade de paz.

Do ponto de vista científico, há poucos estudos sobre o papel do relacionamento interpessoal para a promoção da paz internacional, apesar das relações interpessoais serem um nível de relacionamento reconhecido nesse sentido. Soma-se ainda, ao ponto de vista social, a importância de estudar a promoção da cultura da paz, assim como a propagação dos valores ligados a ambas, além da importância de ações para elevação do capital social, melhoria do bem estar e qualidade de vida e seus efeitos no desenvolvimento sustentável.

Ademais, a divulgação dos estudos sobre relacionamentos e da Psicologia da Paz pode contribuir para o desenvolvimento de intervenções práticas baseadas nos valores ligados à cultura e à promoção da paz no âmbito familiar, organizacional, comunitário e internacional. (CHRISTIE et al., 2008)

Temos uma cultura voltada para a valorização do mais forte, do dominador e da manutenção do poder, e apresentamos uma tendência a resolver os conflitos de forma violenta. (CHRISTIE et al., 2008) A História, pelo menos na educação básica, tem focalizado principalmente nos relatos das guerras e conquistas e defendido os valores militares. (HINDE; PARRY, 1989; OLIVEIRA, 2007) A Organização Mundial da Saúde (OMS) em seu primeiro Relatório Mundial sobre Violência e Saúde de 2002 informa que um grande número de pessoas perde a vida em virtude das guerras. Especificamente no século XX, o quantitativo estimado é de 191 milhões de mortes causadas pelas guerras e conflitos.

Bobbio (2003) pontua que as mortes causadas pelas ações de guerra poderiam ser evitadas, já que contra as provocadas pelas epidemias, inundações, erupções de vulcões e outras catástrofes naturais que matam milhões de pessoas não se pode fazer muita coisa. Cohrs e Boehnke (2008) citam dados do Heldelberg Institute for International Conflict Research, de 2007, e afirmam que, depois de 1945, o número de conflitos violentos no mundo, especialmente os de média intensidade, nos quais o uso da força é utilizado em alguns incidentes, tem aumentado, consideravelmente. Acrescentam que

esses conflitos ocorrem nos espaços geográficos interno aos países e internacionalmente, sendo, muitos deles, de origem religiosa. Bobbio (2003) ainda ressalta o alto custo das guerras e da indústria da guerra mesmo nos tempos considerados de paz e sinaliza que os recursos utilizados nessa indústria poderiam ser investidos, por exemplo, em ações ligadas à garantia dos direitos humanos. O autor discute quais seriam os melhores caminhos a serem trilhados pelos movimentos pacifistas em relação a uma atividade política que propicie o diálogo entre as mais diferentes tendências e que tenha como grande objetivo a eliminação das guerras internas e entre as nações.

Não apenas a historiografia, mas a mídia tende a pautar expressivamente temas ligados à violência. Os acontecimentos violentos tomam a atenção da mídia, e, conforme Santana (2004, p. 2), as seguintes perguntas têm sido discutidas em diversos eventos de comunicação:

> A exploração obsessiva da violência pela mídia seria apenas uma resposta ao público, para satisfazer a sua curiosidade mórbida e saciá-lo no seu apetite pelo trágico? No caso do Brasil, vive-se hoje um 'estado de violência' ou o que existe é uma super exploração de fatos violentos?

Nesse sentido, pesquisas têm demonstrado a relação entre a exposição de crianças à violência exibida pela mídia e o desenvolvimento de comportamento agressivo. (NJAINE; MINAYO, 2004; SCHRAIBER; D'OLIVEIRA; COUTO, 2006)

Além de a mídia focalizar os aspectos violentos, pode-se afirmar que também contribui para a propagação de comportamentos preconceituosos. Sodré, Soares e Kosovski (1994) citam Baratta (1993) quando afirmam que prevalece na opinião pública os crimes ligados às classes sociais mais populares, protagonizados pelos "criminosos" e seus estereótipos. Por exemplo, em virtude de alguns fatores como a menor privacidade no ambiente doméstico, os casos de lesões corporais e violência sexual ganham mais visibilidade nos bairros mais pobres. A mídia atua na condução dos fatos, enfocando alguns fenômenos criminais e contribui para criar o estereótipo do "criminoso"

que geralmente é retratado associado à questão de território (residente em bairros pobres) e raça (negro ou pardo). Baratta (1993 apud SODRÉ; SOARES; KOSOVSKI, 1994) acrescenta ainda que poucos têm noção que os delitos que mais lesam a sociedade são aqueles cometidos por indivíduos das classes sociais mais altas, os chamados "crimes do colarinho branco", seguidos pelos delitos ecológicos, crimes contra a saúde pública, publicidade enganosa, corrupção, entre outros. Assim, para coibir essa marginalidade "socialmente construída" pela mídia, os autores supramencionados, embasados no pensamento de Baratta (1993 apud SODRÉ; SOARES; KOSOVSKI, 1994), asseguram que faz-se necessário o exercício da reflexão crítica de cada cidadão, saindo do seu posto de mero espectador para se engajar nos "processos democráticos de produção de informações sobre a criminalidade".

Por final, podemos tratar a questão da violência do ponto de vista cultural. Desde as brincadeiras de criança e as canções de ninar, estamos fomentando valores voltados à cooperação, à construção de amizade e da paz ou à competição, à dominação e ao poder? Grande parte das nossas brincadeiras tem uma abordagem competitiva. Estudiosos têm se preocupado em estudar o impacto das brincadeiras e dos jogos no comportamento das crianças. Bay-Hinitz, Peterson e Quilitch (1994) demonstraram que, quando crianças brincam com jogos cooperativos, suas agressões diminuem e os comportamentos cooperativos aumentam; inversamente, quando brincam com jogos de competição, há um aumento de comportamentos agressivos e comportamentos cooperativos diminuem. Somam-se a isto os brinquedos de guerra, utilizados nos países que não estão em situação de guerra, que contribuem para criar a impressão que a guerra é uma atividade aceitável. (HINDE, 1988)

Este capítulo está estruturado em seis partes. Sucedem a esta introdução, em que foram explanados os objetivos e a justificativa, o referencial teórico, quando se apresenta o conceito de paz, conceito central neste estudo, a apresentação das duas perspectivas teóricas — a Psicologia da Paz e o relacionamento interpessoal — e discute-se

o diálogo possível entre esses dois campos de saberes. A abordagem metodológica adotada e os resultados são explicitados na sequência, abordando de forma mais detalhada a organização alvo do nosso estudo, as notas biográficas dos participantes e os diversos aspectos sobre relacionamentos e paz. Ainda nesta parte, apresenta-se a discussão dos dados coletados intercalando com o referencial teórico e o olhar dos pesquisadores. Por último, encontram-se as considerações finais e as referências que serviram de suporte teórico para o desenvolvimento deste estudo empírico.

Referencial teórico

No sentido de trabalhar a questão da paz, começamos pela operacionalização desse termo central utilizado na nossa pesquisa. Doravante, apresentaremos as duas perspectivas teóricas: a Psicologia da Paz e o relacionamento interpessoal.

Conceito de Paz

A palavra paz vem do latim *pace* e apresenta sete acepções de acordo com o *Dicionário Aurélio*. (FERREIRA, 2010) São elas:

1) ausências de lutas, violências ou perturbações sociais, tranquilidade pública, concórdia, harmonia;
2) ausência de conflitos entre pessoas, bom entendimento, harmonia;
3) ausência de conflitos íntimos, tranquilidade de alma, sossego;
4) situação de um país que não está em guerra com outro;
5) restabelecimento de relações amigáveis entre países beligerantes, cessão de hostilidades;
6) tratado de paz; e
7) ausência de agitação ou ruído, repouso, silêncio, sossego.

De acordo com o *Dicionário de Ciências Sociais* (SILVA, 1988), a paz é, antes de tudo, um termo próprio das relações internacionais, e pode referir-se ao fim de determinadas hostilidades: como a paz de Vestfália, a paz de Versalhes. Em um sentido mais amplo, pode indicar:

1) a inexistência de hostilidades;
2) a amizade verdadeira; ou
3) certas instituições que têm sido bem sucedidas nas suas gestões para o bom relacionamento de dois ou mais Estados ou dos Estados em geral.

Immanuel Kant é considerado o primeiro pensador a dar um tratamento jurídico-político ao conceito de paz, que deixou de ser tratada de forma religiosa e assume uma ideia ligada à construção social. (OLIVEIRA, 2007) Pode-se afirmar que, até o final da Segunda Guerra Mundial, a paz era considerada pelo seu aspecto negativo, como sendo a ausência de guerra. A partir daí, Galtung (1969), um dos teóricos da nova área de estudos chamada de *peace research*, apresenta um novo conceito de paz, que contempla dois aspectos: o de paz negativa, que é a ausência de violência direta, e paz positiva, que é a ausência de violência estrutural. Para Christie e colaboradores (2008), violência estrutural é resultado da forma como as instituições estão organizadas, que privilegiam algumas pessoas com bens materiais e influência política que afetam o seu bem estar em detrimento do bem estar de outras pessoas. Assim, a paz positiva refere-se à promoção de arranjos sociais que reduzam a injustiça social e econômica, as desigualdades de raça, de gênero e os desequilíbrios ecológicos como barreiras à paz.

Finalmente, a paz é considerada dentro de uma perspectiva de construção social expressa nas diretrizes da Organização das Nações Unidas (ONU) criada em 1945. Isso ainda fortalecido com a fundação da agência da ONU especializada em educação: a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Se a

paz era algo em construção, seria importante trabalhar a formação de uma cultura de paz: "que as guerras nascem nas mentes dos homens, é na mente dos homens que devem ser erguidas as defesas da paz" como consta na declaração da sua constituição.

Psicologias da paz: um breve histórico

Preocupações com guerra e paz estão na obra de psicólogos desde o início do século XX. Segundo alguns autores, o primeiro psicólogo da paz teria sido William James (DEUTSCH, 1995), que afirmou que a guerra proporciona aos seres humanos oportunidades para expressar suas inclinações espirituais para o autossacrifício e honra pessoal. Para acabar com a guerra, deveriam ser achados os "equivalentes morais" para expressar esses valores humanos. (JAMES, 1995)

Segundo Christie e colaboradores (2008), no final da Segunda Guerra Mundial, 13 psicólogos norte-americanos, incluindo Gordon Allport, Edna Heidbreder, Ernest Hilgard, Otto Klineberg, RensisLikert e Edward Tolman, escreveram um manifesto dos psicólogos intitulado *A natureza humana e a paz*, assinado por cerca de 4 mil psicólogos. (SMITH, 1999) O manifesto argumentava que a guerra poderia ser evitada por ter sido construída pelo homem. Allport (1954) concluiu que o conflito cresce com a ignorância do adversário e que o contato entre grupos em conflito é crucial para reduzir a inimizade e o preconceito. Nesse sentido, Pettigrew (1998) também trabalhou com a teoria dos contatos intergrupos e citou quatro condições chaves para que o resultado seja positivo:

1) que os grupos apresentem o mesmo *status* dentro da referida situação;
2) que as metas sejam conjuntas;
3) que, para o alcance dessas metas, seja necessária a cooperação intergrupal; e
4) que tenha o suporte de autoridades, leis e/ou regulamentos.

A Guerra Fria criou o medo da guerra nuclear e fomentou o desenvolvimento da Psicologia da Paz. Em 1961, uma coleção de artigos sobre "Psicologia e política na era nuclear" foi publicado no *Journal of Social Issues* (RUSSELL, 1961), por autores como Urie Bronfenbrenner, Charles Osgoode e Morton Deutsch, considerada por Christie e colaboradores (2008) um importante avanço teórico da área.

A Guerra do Vietnã gerou livros como *Misperception and the Vietnam war* (WHITE, 1966), *International behavior: a social-psychological analysis* (KELMAN, 1965) e *The psychological dimension of foreign policy.* (RIVERA, 1968) Segundo Christie e colaboradores (2008), estas publicações contrastavam com as anteriores sobre guerra e paz. O nível de análise mudou de um foco exclusivo no comportamento de indivíduos para um foco no comportamento das nações e os psicólogos começaram a enfatizar a prevenção da guerra, apresentando uma posição crítica em relação à política externa dos Estados Unidos. (MORAWSKI; GOLDSTEIN, 1985)

Outra onda de interesse pela paz surgiu nos anos 1980, devido às hostilidades entre líderes das superpotências e a consciência de que a ameaça da guerra nuclear era baseada no comportamento humano, de modo que a psicologia tinha um papel central a desempenhar na redução da ameaça. (WAGNER, 1985; WALSH, 1984) Nessa época, White (1986b) editou o livro *Psychology and the prevention of nuclear war*, que influenciou o início da Psicologia da Paz, conceituando a ameaça da guerra nuclear em termos psicopolíticos. White (1986a) tratou das dimensões psicológicas da corrida nuclear com ênfase nas percepções mutuamente distorcidas e padrões de comunicação destrutivos na competição por aliados. Vários tópicos ligados à paz entre Estados Unidos e União Soviética apareceram no *Journal of social issues*. O número especial "Beyond de terrence" forneceu bases conceituais para melhorar as relações entre superpotências. (LEVINGER, 1987)

No ano seguinte, outra edição do *Journal of social issues* teve como foco a "Psicologia e a promoção da paz". (WAGNER; RIVERA;

WATKINS, 1988) A paz foi definida não apenas como ausência da guerra, mas, em termos ativos, como a construção de relações cooperativas entre povos e nações em longo prazo. No final dos anos 1980, o problema da imagem do inimigo (BRONFENBRENNER, 1961) foi reavaliada com maior ênfase nos vieses perceptuais e cognitivos. (HOLT; SILVERSTEIN, 1989)

A ameaça nuclear dos anos 1980 deu início a uma preocupação entre alguns psicólogos que passaram a se identificar como psicólogos da paz (*peace psychologists*) e, em 1991, criaram a Divisão 48 da American Psychological Association (APA). (WESSELLS, 1996) Contudo, no fim do século XX, a preocupação norte-americana com a guerra nuclear recrudesceu e a Psicologia da Paz começou a lidar com novas ameaças à paz e ao bem estar humanos, incluindo insurgências armadas internacionais, deterioração ambiental, populações deslocadas, entre outros. Segundo Christie e colaboradores (2008), vários temas estão emergindo na área, e apresentam uma:

1) maior sensibilidade ao contexto geo-histórico;
2) perspectiva mais diferenciada sobre os significados e tipos de violência e paz; e
3) visão sistêmica ou multinível dos determinantes da violência e da paz. (CHRISTIE, 2006a, 2006b)

As preocupações da Psicologia da Paz pós-Guerra Fria se tornaram mais diversas, globais e formatadas por contextos geo-históricos locais. No Ocidente, a pesquisa recente tem sido dominada por esforços para compreender e evitar o terrorismo. (MOGHADDAM, 2005; MOGHADDAM; MARSELLA, 2005; WAGNER, 2006) No Oriente Médio, os estudos tem focalizado os conflitos religiosos e éticos, principalmente em Israel e seus vizinhos, Irlanda do Norte e África do Sul. (HARE, 2006) Na Oceania, as pesquisas têm procurado entender as dimensões psicológicas da reconciliação com os aborígenes na Austrália.

Milhares de pesquisas sobre Psicologia da Paz desde a Guerra Fria foram revisadas em *Peace psychology: a comprehensive introduction*. (BLUMBERG; HARE; COSTIN, 2007) Contudo, o texto mais utilizado no campo interdisciplinar dos estudos da paz é o de Barash e Webel (2002), cuja obra tem uma quantidade substancial de conteúdo psicológico. Nos dois últimos anos, foram lançadas duas enciclopédias sobre a temática. *The Oxford international encyclopedia of peace*, lançada em 2010, tendo como editor chefe Nigel Young. Essa enciclopédia focaliza o campo interdisciplinar dos estudos sobre a paz e apresenta uma pesquisa dos fatos políticos, históricos, teóricos e filosóficos ligados à paz e ao conflito desde a antiguidade aos dias atuais. A outra enciclopédia, *The encyclopedia of peace psychology*, foi lançada em 2011, sob a responsabilidade de edição de Daniel Christie e disponibilizada também eletronicamente, através da Wiley Online Library. Essa obra examina as dimensões psicológicas dos estudos sobre paz e conflito, e conta com a contribuição de vários pesquisadores e ativistas da área.

A Divisão de Psicologia da Paz (Divisão 48) da American Psychological Association, foi criada em 1991. Segundo a divisão, os objetivos da Psicologia da Paz são "aumentar e aplicar o conhecimento psicológico na busca da paz [...] [incluindo] ambos a ausência de conflito destrutivo e a criação de condições sociais positivas que minimizem a destruição e promovam o bem estar humano." (SOCIETY FOR THE STUDY OF PEACE, CONFLICT, AND VIOLENCE, [2006]) Segundo Christie e colaboradores (2008), a Psicologia da Paz pode ser aplicada para promover a paz nas famílias, locais de trabalho, comunidades e entre nações.

Psicologias da Paz: em busca de um arcabouço conceitual

Ardila (2001) pontua que a Psicologia da Paz tem por missão desenvolver sociedades sustentáveis por meio da prevenção do conflito destrutivo, da violência e da mitigação de suas consequências, o empoderamento das pessoas e a construção da cultura da paz e

de uma comunidade global. O autor define esse campo de estudo como,

> O campo de investigação e aplicação que utiliza os achados científicos, os métodos e as teorias da psicologia, para a compreensão e modificação dos problemas associados à paz, guerra, violência, agressão e os conflitos entre grupos, comunidades, instituições e nações. (ARDILA, 2001, p. 40)

Souza e colaboradores (2006) definem Psicologia da Paz como "campo de estudos e práticas em Psicologia que aborda as temáticas da paz, da guerra, do conflito e da violência". Acrescenta que,

> [...] o objetivo fundamental é promover uma convivência mais pacífica entre indivíduos, grupos humanos ou nações. Possibilita a criação de novas estratégias de resolução de conflitos, bem como a consolidação ou desenvolvimento das já existentes.

Vollhardt e Bilali (2008, p. 13) trabalham os conceitos de Psicologia da Paz e Psicologia Social e definem o estudo social e psicológico da paz como,

> O campo da teoria e prática psicológica visando a prevenção e mitigação da violência estrutural e direta entre membros de diferentes grupos sociopolíticos, assim como a promoção de cooperações e uma orientação prossocial que reduzam a ocorrência de violência intergrupal e violência na sociedade e fomente relações intergrupais positivas.

A Psicologia da Paz apresenta um amplo campo de estudo com característica multidisciplinar. Ardila (2001) e Souza (2003) enumeram alguns desses temas: origem da agressão e a influência dos fatores biológicos e dos fatores culturais, a guerra e seu lugar na história da humanidade, a solução de conflitos, o terrorismo, a origem ontogenética dos conceitos de guerra e paz, a violência política, social e econômica contra os grupos minoritários (crianças, mulheres, idosos, imigrantes, asilados), a violência sexual, a comunicação entre os grupos em conflitos, formação de valores em crianças e adultos

— como cooperação, solidariedade e respeito aos direitos humanos. A Psicologia da Paz trabalha na linha da formação de uma cultura de não violência, educação para a paz e configura-se como uma nova abordagem nas relações internacionais e na prevenção de formas futuras de conflito e violência.

De acordo com Christie e colaboradores (2008), a Psicologia da Paz pós-Guerra Fria deve muito ao trabalho conceitual de Johan Galtung (1969), que diferenciou violência direta e estrutural. Violência direta é episódica, tipicamente ferindo ou matando pessoas rápida e dramaticamente. Em contraste, a violência estrutural representa uma ameaça crônica ao bem estar humano, ferindo ou matando pessoas lentamente por meio de arranjos sociais relativamente permanentes. Episódios de violência aberta são frequentemente intencionais, pessoais, instrumentais, e por vezes politicamente motivados. A violência estrutural é o resultado do modo como instituições estão organizadas, privilegiando algumas pessoas com bens materiais e influência política em assuntos que afetam seu bem estar enquanto retira de outros. Essas estruturas são arranjos sociais relativamente imunes à mudança. Essa distinção é amplamente usada nos estudos da paz. (BARASH; WEBEL, 2002; BROCK-UTNE, 1985)

Relacionada à violência estrutural, está a violência cultural (GALTUNG, 1996), referindo-se à esfera simbólica de nossa existência que reforça episódios ou estruturas de violência. Por exemplo, a "doutrina da guerra justa" é uma narrativa cultural que apoia episódios de violência, especificando as condições sob as quais a violência direta é justificada.

Galtung (1975) também diferenciou três tipos de atividades pela paz: manter a paz (*peace keeping*), promover a paz (*peace making*) e construir a paz (*peace building*) como diferentes ainda que complementares. Manter a paz é uma resposta a uma situação aguda e tipicamente envolve a contenção da violência e a separação forçada de combatentes em potencial. Promover a paz busca chegar a acordos dentro de uma situação de conflito. Construir a paz é uma tentativa mais

proativa em uma sociedade pós-conflito, buscando reduzir a violência estrutural em um esforço para evitar o conflito e a violência no futuro.

Os aspectos teóricos da Psicologia da Paz estão se tornando cada vez mais diferenciados e sensíveis ao contexto geo-histórico. Eventos violentos são vistos como manifestações de interações entre forças destrutivas imersas em fatores sociais, culturais e históricos. É importante ressaltar que os psicólogos da paz estão engajados em pesquisa e prática multinível, investigando os elos recíprocos entre o nível psicológico de análise e fenômenos macro, principalmente no nível político e cultural. (CAIRNS; DARBY, 1998; CHRISTIE, 2006a, 2006b; KELMAN, 1995; PILISUK, 1998; SCHWEBEL, 1997; SMITH, 1998; WAGNER, 2002; WESSELLS, 1999)

Um dos arcabouços conceituais que serve de base para a presente investigação foi proposto por Christie e colaboradores (2008). Esse arcabouço, para a Psicologia da Paz, tem como foco não somente a paz negativa, ou seja esforços para reduzir episódios violentos, mas também a paz positiva (GALTUNG, 1985; WAGNER, 1988), que se refere à promoção dos arranjos sociais que reduzam injustiças sociais, raciais, de gênero, econômicas e ecológicas como barreiras para a paz. Assim, uma paz compreensiva não eliminaria apenas formas abertas de violências (paz negativa), mas também criaria uma ordem social mais igualitária atendendo as necessidades básicas e os direitos de todas as pessoas (paz positiva). A busca de ambas articula-se com a definição de paz da Unesco, que afirma que não pode haver paz genuína quando os direitos humanos mais elementares são violados ou enquanto situações de injustiça continuarem a existir. Assim, a paz é incompatível com a fome, a extrema pobreza e a recusa dos direitos dos povos à autodeterminação. "A única paz duradoura é uma paz justa baseada no respeito por direitos humanos." (UNESCO, 1983, p. 261)

Segundo Christie e colaboradores (2008), a paz negativa inclui três tipos de relacionamentos: o conflitivo (quando a percepção de alvos incompatíveis domina o relacionamento), o violento (destru-

tivo, dominado por episódios de violência) e o pós-violento (dominado por não violência, mas com potencial para retorno ao conflito ou violência). Pontos de entrada para a promoção da paz negativa incluem a administração de conflito não violento, a cessação da violência e a construção da paz pós-violência.

O potencial para um episódio violento existe quando o estado predominante de um relacionamento é conflituoso. Os psicólogos da paz veem o conflito como universal, surgindo no contexto de incompatibilidades reais ou percebidas entre grupos e indivíduos. Contudo, o conflito não leva necessariamente a ação violenta e pode mesmo dar oportunidade para a construção de relações construtivas. Os autores destacam três teorias que explicam as condições sob as quais o conflito pode surgir: a teoria do conflito de grupo realista, a teoria da privação relativa e a teoria da privação absoluta. A primeira afirma que a hostilidade é provável de ocorrer quando grupos competem por recursos escassos. (CAMPBELL, 1965; SHERIF, M.; SHERIF, C., 1953)

Mas mesmo sem recursos limitados, o conflito pode surgir por privação relativa percebida. Estudos sobre a teoria da privação relativa têm demonstrado que a percepção por um grupo de uma discrepância entre seu padrão de vida e o de outro grupo pode resultar em conflito e hostilidade intergrupo. Daí, em nível macro, a tendência de globalização do capitalismo pode aumentar o preconceito intergrupo devido à percepção que um grupo de referência está perdendo base econômica ou política em relação a outro grupo.

Em terceiro lugar, sem considerar diferenças percebidas, a privação absoluta pode disparar o conflito. Condições de vida difíceis, como privação econômica severa, podem frustrar a satisfação de necessidades e conduzir à adoção de ideologias destrutivas nas quais os outros são vistos como barreiras para a satisfação de necessidades. Privação absoluta pode ser uma precondição para genocídio.

Do ponto de vista prático, a questão de como administrar conflito não violentamente ocupa posição central para os psicólogos da paz. A expressão administração de conflito refere-se aos esforços

para evitar episódios violentos devido a diferentes visões (administração do conflito) ou por chegar a acordo (resolução de conflito).

Embora psicólogos da paz distingam conflito e violência, o conflito pode ser uma condição antecedente para episódios violentos. Uma vez que um relacionamento torne-se dominado por episódios violentos, a cessão da violência é crucial. A pacificação bem sucedida que separa combatentes em potencial e reduz a probabilidade de episódios violentos pode lançar a base para ações de *peacemaking* em que as partes começam a trabalhar visando resultados mutuamente satisfatórios.

Embora as ações para manter a paz (*peace keeping*), com o objetivo de separar combatentes, sejam frequentemente a primeira ação em casos de violência, em 1992, o secretário geral da ONU, Boutros Boutros-Ghali, propôs que as intervenções pela paz devessem ir além da ênfase tradicional na pacificação militar e se voltassem para as causas, para a raiz do conflito. Nesse sentido, segundo Christie e colaboradores (2008), tem-se reconhecido que o fundamento para uma paz duradoura requer:

1) "missões integradas" nas quais processos de pacificação e construção da paz estejam intimamente ligados;
2) desarmamento, desmobilização e reintegração de combatentes; e
3) novas estruturas políticas mais transparentes e igualitárias. (EIDE et al., 2005)

Psicólogos da paz têm se tornado mais ativos na pacificação e na construção da paz em situações pós-violência, particularmente quanto à avaliação e tratamento de traumas, apoio à resiliência e desenvolvimento comunitário e facilitação de diálogo e reconciliação.

A interdependência de indivíduos saudáveis e desenvolvimento da comunidade é amplamente reconhecida por psicólogos comunitários e clínicos. (LUMSDEN, 1997) Em termos mundiais, desde os anos 1990, a maioria das instâncias de violência tem sido interna, em

comunidades (ERIKSSON; WALLENSTEEN; SOLLENBERG, 2003) e entre civis. (SIVARD, 1996) Violência baseada na comunidade é intensamente pessoal, envolvendo vizinhos, amigos e familiares.

Psicólogos da paz reconhecem que restaurar o funcionamento psicológico é crucial, inclusive para interromper os ciclos de violência frequentemente perpetuados pela transmissão de trauma entre gerações. (LUMSDEN, 1997) Inserir processos de reconciliação na estrutura das comunidades é crucial para a promoção da paz. Um ponto chave para psicólogos da paz em contextos de pós-violência é como auxiliar as pessoas a lidar com a experiência violenta enquanto promove a reconciliação mais amplamente na sociedade. O trabalho de reconciliação está evoluindo de um foco exclusivo no estresse pós-traumático para uma maior variedade de problemas de saúde mental, incluindo luto e depressão e temas psicossociais chaves, como separação familiar, desconfiança interpessoal e intergrupal e a destruição de recursos da comunidade.

Relacionamentos ocorrem dentro de um contexto estrutural e cultural. Enquanto os processos de paz negativa têm três pontos de entrada dependendo da fase do relacionamento, oportunidades para processo de paz positiva são universais e podem tomar lugar em qualquer ponto do relacionamento sempre que injustiças sociais estiverem presentes. Quando o relacionamento é caracterizado por conflito, várias estratégias de administração de conflito são apropriadas para promover a paz negativa. Ao mesmo tempo, a paz positiva, transformando a estrutura das relações em um arranjo mais igualitário (LEDERACH, 2003), também pode ter lugar.

O modelo proposto por Christie e colaboradores (2008) incorpora as abordagens positiva e negativa da paz, integrando intervenções reativas (paz negativa) e intervenções proativas (paz positiva) em unidades de análise interpessoal, intergrupal e internacional. Tal abordagem reconhece que episódios violentos têm raízes estruturais e culturais. Em violência doméstica, por exemplo, a causa proximal pode ser um conflito interpessoal que avança para violência. No nível

estrutural, a violência doméstica está enraizada na assimetria de poder e na dependência econômica da mulher.

Christie e colaboradores (2008) denominam sua abordagem como uma perspectiva multinível (a Psicologia da Paz). A paz duradoura requer não apenas a remoção das causas proximais da violência, mas também voltar-se para as raízes estruturais e culturais do problema. Independentemente do tamanho da unidade de análise (interpessoal, intergrupal ou internacional), ou ambiente (família, comunidade, entre outros), a paz sustentável requer intervenções multiníveis que integrem processos de paz negativa e positiva.

A análise multinível de Berntson e Cacioppo (2004) deixou claro que um evento alvo em um nível de análise pode ter múltiplos determinantes dentro e entre níveis de análise. Assim, há a necessidade de resistir ao reducionismo na análise multinível ao relacionar processos psicológicos no nível micro com eventos nos níveis cultural e político de análise.

Segundo Blumberg (2007), houve um aumento significativo no número de referência ao tema, a partir dos anos 1970, de acordo com registros no PsycINFO. De acordo com Christie e colaboradores (2008), há uma convergência entre a Psicologia Positiva e a Psicologia da Paz para a criação de condições sociais positivas, mas os autores não identificaram nenhum livro texto de psicologia com um capítulo sobre Psicologia da Paz.

Poucos estudos sobre Psicologia da Paz têm sido desenvolvidos no Brasil. Um deles foi a pesquisa de caráter exploratório com estudantes de Psicologia sobre a relação entre psicologia e paz. (SOUZA et al., 2006) Os estudantes demonstraram desconhecer exemplos do envolvimento da psicologia com a paz, mas afirmaram que a psicologia pode contribuir para a paz já que trabalha para o bem estar do indivíduo ou como ciência que estuda o ser humano e as relações deste consigo mesmo (paz interior) e com as pessoas (paz social e paz mundial).

A pesquisa sobre relacionamento interpessoal: um breve histórico

O tema relacionamento interpessoal tem sido abordado por diversos teóricos em várias disciplinas, não apenas na Psicologia, mas também nas áreas biológicas e sociais, além de receber contribuições da Sociologia e Antropologia. (VENTORINI; GARCIA, 2004) Voltando no tempo, pode-se afirmar que a questão das relações humanas foi alvo de reflexões desde a Antiguidade por pensadores gregos (Aristóteles e Platão) e romanos (Cícero). É muito conhecida a famosa frase de Aristóteles: "a amizade pode existir entre as pessoas mais desiguais. Ela as torna iguais". Contudo, a investigação científica sobre o tema se desenvolveu nos últimos 40 anos e teve como pioneiros; Michel Argyle, Henry Sullivan, John Bowlby e Fritz Heider. Duck e Hinde contribuíram para estabelecer os estudos sobre relacionamento interpessoal como área autônoma de pesquisa, que se solidificou com a criação de sociedades científicas internacionais e a realização de congressos que deram visibilidade a área e a seus estudos.

Segundo Garcia (2005), na década de 1980, Steve Duck atuou de forma decisiva para a organização da International Society for the Study of Personal Relationships (ISSPR) e da revista *Journal of social and personal relationships*. Em 1987, foi realizada a Conferência Internacional sobre Relacionamento Interpessoal, em Iowa, nos Estados Unidos, e foi criada a International Network on Personal Relationships (INPR). Em junho de 2002, deu-se a fusão dessas duas organizações e fundada a International Association for Relationships Research (IARR). Atualmente conta com cerca de 700 pesquisadores em 20 países.

No Brasil, já foram realizados três congressos brasileiros sobre pesquisa do relacionamento interpessoal, em 2009, 2011 e 2013, e um encontro latino-americano sobre o tema, em 2013. As pesquisas sobre relacionamento interpessoal tem se focalizado nos relacionamentos entre pais e filhos, amigos e parceiros românticos. Percebe-se, en-

tretanto, uma grande demanda e relevância desses estudos no âmbito organizacional, considerando a sua importância para a gestão do clima organizacional e para qualidade de vida no trabalho.

A pesquisa sobre relacionamento interpessoal: em busca de um arcabouço conceitual

A área de investigação sobre relacionamento interpessoal é marcada pela diversidade teórica e metodológica. Dessa forma, cabe a cada investigador definir como abordar seu tema de pesquisa, o presente estudo toma como referencial teórico a obra de Robert Hinde sobre relacionamento interpessoal.

Robert Hinde influenciado por teóricos ligados à Etologia Clássica como Konrad Lorenz, Karl Von Frisch e Nikolas Tinbergen (os três laureado com o Prêmio Nobel de Fisiologia ou Medicina, em 1973), propõe uma orientação teórica baseada nos princípios da Etologia. (GARCIA, 2005) Hinde buscou sistematizar a produção na área e organizou 1.600 textos sobre o tema, principalmente nas décadas de 1970, 1980 e 1990 e escreveu três livros sobre o tema: *Towards under standing relationships* (1979), *Individuals relationships and culture* (1987) e *Relationships, a dialetical perspective* (1997) e buscava a integração dos estudos sobre relacionamento interpessoal que vinham sendo desenvolvidos pelas diversas disciplinas da área social, médica e das ciências naturais.

Garcia (2005) apresentou a contribuição da Etologia Clássica, principalmente através Konrad Lorenz, John Bowlby e Robert Hinde para os estudos sobre relacionamento interpessoal. Essa contribuição também foi discutida por Garcia e Ventorini (2005), que apontaram a ênfase na descrição como um meio para compreender a dinâmica dos relacionamentos. Além da base descritiva, esses autores citam a ênfase dada por Hinde à classificação, análise e síntese dos resultados da análise, o mover-se entre níveis de complexidade e a ênfase na questão da função, evolução, desenvolvimento e causação.

Garcia (2005) discutiu ainda a influência da teoria de sistemas na proposta de ciência apresentada por Hinde e a contribuição dos estudos desse autor para a Psicologia Organizacional e para a Administração. Afirmou que "[...] um dos desafios para a ciência da administração é lidar adequadamente com pessoas e seus relacionamentos nas organizações." (VENTORINI; GARCIA, 2004, p. 119)

Hinde foi o organizador da área do relacionamento interpessoal, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista de estabelecer orientação para os estudos empíricos. Segundo Garcia e Ventorini (2005), para organizar a área de pesquisa sobre relacionamento interpessoal, Hinde parte do conteúdo das interações, passando para a sua diversidade e qualidade. Discute ainda a reciprocidade e complementaridade, a intimidade, a percepção interpessoal e o compromisso, pois essas categorias ajudariam a organizar dados descritivos sobre relacionamentos.

O modelo teórico de relacionamento interpessoal proposto por Hinde (1997) é formado por um sistema de relações dialéticas nos diferentes níveis de complexidade que afetam e são afetados uns pelos outros, e dentre eles, partindo de processos psicológicos, passando pelo comportamento individual, pelas interações, relacionamentos, grupos e sociedade e ainda a estrutura sociocultural e pelo ambiente físico. Cada um desses níveis deve ser visto como envolvendo processos em contínua mudança, que se interrelacionam e se influenciam mutuamente e não como entidades estanques. Hinde (1997) ressalta que se deve considerar as diferenças entre esses níveis.

Os dois primeiros níveis referem-se à instância individual. O primeiro é formado pelos processos psicológicos (internos ao indivíduo). Esses processos são formados pelas atitudes, expectativas, intenções, emoções, crenças, autoestima, percepção etc. O segundo nível pelo comportamento individual. O terceiro é composto pelas interações, que Hinde (1997) define como envolvendo no mínimo duas pessoas por um curto espaço de tempo e que durante o processo de interação, o comportamento de cada indivíduo é influenciado pelos seus objetivos e

interesses, por suas normas, valores, percepção e, também, pelo contexto. Nessa instância, cada participante procura entender os objetivos e estratégias do outro e ter uma melhor compreensão dos seus próprios objetivos e estratégias. No quarto nível, os relacionamentos envolvem uma série de interações entre os indivíduos, cada interação é influenciada pelas interações passadas e pelas expectativas sobre interações futuras. Assim, os relacionamentos não envolvem apenas os comportamentos, mas desejos, emoções, julgamentos etc., e têm continuidade mesmo com ausência de interações.

Um quinto nível é formado pelo grupo. Hinde (1997) define como grupo aquela instância que os membros se identificam como participantes e que as interações são mediadas pelas regras e normas e outras características desse grupo. Cada relacionamento engloba um conjunto de outros relacionamentos, que constitui o grupo psicológico para o autor.

Todos esses níveis estão inseridos na sociedade e são influenciados e influenciam a estrutura sociocultural (normas, valores, crenças) e pelo ambiente físico.

Esse modelo proposto por Hinde (1997) para a compreensão dos relacionamentos é constituído por quatro estágios. O primeiro referese à descrição dos fenômenos, o segundo é formado pela discussão de processos subjacentes, o terceiro estágio refere-se ao reconhecimento das limitações, e o último à ressíntese. (GARCIA; VENTORINI, 2005) A proposta de Hinde (1997) para a descrição dos relacionamentos envolve, em essência, a descrição das interações — conteúdo e qualidade, descrição das propriedades advindas da frequência relativa e padronização da interação dentro do relacionamento e a descrição de propriedades mais ou menos comuns a todas as interações dentro do relacionamento. O autor inclui também a comunicação verbal e não verbal como elementos importantes para a compreensão do relacionamento.

Como citado, para que haja relacionamento, Hinde (1997) salienta que as interações entre indivíduos que se conhecem devem se repetir e, para proceder-se a descrição de um relacionamento, são

necessárias informações sobre as atividades de cada um, que devem incluir dados referentes ao que os participantes fazem, pensam e sentem nos diversos níveis de complexidade, desde as interações, aos relacionamentos e grupos. O autor afirma que há relacionamento se os indivíduos têm uma história comum de interações passadas e o curso da interação atual é influenciado por elas. As atitudes, expectativas, intenções e emoções dos participantes são fatores intervenientes na construção dos relacionamentos. Assim, essas características psicológicas das partes como demais características pessoais — o posicionamento quanto a normas culturais, sociais e organizacionais, autoconceito, autoestima, valores religiosos, habilidades de comunicação, energia dispensada nos relacionamentos, entre outras — exercem forte influência sobre o rumo dos relacionamentos.

Os relacionamentos, segundo Hinde (1997), podem ser agrupados no sentido de formar uma rede de relacionamentos, como a família, o grupo de vizinhança, da igreja, entre outros, e a partir daí compor o grupo social. Contudo, essas redes de relacionamentos podem sobrepor-se ou manter-se completamente separadas, comportando-se como grupos distintos, uns em face dos outros. Assim como nas interações e relacionamentos, cada grupo tanto influencia o ambiente físico e biológico em que está inserido como é influenciado por ele. O autor reconhece a existência de níveis distintos de complexidade no comportamento social. Cada um deles (interações, relacionamentos, grupos sociais) possui propriedades próprias. (HINDE, 1997)

A natureza de uma interação ou de um relacionamento depende de ambos os participantes, do comportamento que os indivíduos manifestam em cada interação, da natureza do relacionamento, a qual é influenciada pelo tipo de grupo a que está relacionada. Desse modo, cada um desses níveis não somente influencia o ambiente físico e a estrutura sociocultural (ideias, mitos, valores, crenças, costumes e instituições), como também é modificado por eles, como já mencionado anteriormente.

Assim, a sequência real de interações entre duas pessoas no tempo ou a sequência potencial de interações entre duas pessoas que já interagiram no passado é o que forma o que Hinde (1997) denominou de relacionamentos diádicos e relacionamento interpessoal. No nível comportamental, um relacionamento envolve uma série de interações entre indivíduos que se conhecem. Portanto, a descrição de um relacionamento refere-se ao conteúdo do comportamento apresentado (o que fazem juntos), à qualidade do comportamento (de que forma é feito) e à padronização (frequência absoluta e relativa) das interações que o compõem. Algumas das mais importantes características dos relacionamentos dependem de fatores afetivos/cognitivos, que também devem ser considerados na descrição. Acrescenta que, além da descrição, faz-se necessário a classificação desses relacionamentos.

Em síntese, Hinde (1997, 2001) foi responsável por buscar integrar os diversos conhecimentos das diversas áreas sobre a temática do relacionamento interpessoal e sistematizar esses estudos. O seu modelo teórico apresenta 12 categorias de dimensões:

1) o conteúdo das interações (as atividades realizadas em conjunto);
2) a variedade das interações (quantitativo de ações diferentes que são realizadas em conjunto);
3) a reciprocidade;
4) a complementaridade (sendo essas duas últimas referindo-se às habilidades dos participantes, se são similares ou complementares);
5) a qualidade das interações e da comunicação (como fazem);
6) a frequência relativa e padronização das interações;
7) incidência e natureza dos conflitos;
8) distribuição do poder;

9) intimidade, autorrevelação ou compartilhamento, que se refere ao grau de abertura dos aspectos emocionais e das experiências com o outro;
10) uma percepção interpessoal, que está relacionada como cada um vê o outro, se como ele é "realmente", e como cada um se vê e como se sente compreendido;
11) a satisfação em relação a qualidade do relacionamento, a percepção das necessidades supridas e, consequentemente, a busca pela continuidade, melhoria ou ruptura; e, por fim,
12) o compromisso, no sentido que os participantes comportam-se com o intuito de manter ou melhorar o relacionamento.

Psicologia da Paz e relacionamento interpessoal: o diálogo possível

Os dois referenciais utilizados (CHRISTIE et al., 2008; HINDE, 1997), devido a partirem de pontos de vista semelhantes em relação ao comportamento social humano (como a proposta de diferentes níveis de complexidade e suas relações dialéticas), são considerados compatíveis e mesmo complementares, podendo contribuir para uma visão mais ampla do tema abordado, permitindo um diálogo produtivo para as duas áreas em questão: estudos do relacionamento interpessoal e a Psicologia da Paz.

O estudo empírico, doravante apresentado, embasa-se na visão dialógica dos dois eixos desenvolvidos nos referenciais supracitados e será detalhado a seguir.

Metodologia

Foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa. (MINAYO; DESLANDÊS; GOMES, 2010, VERGARA, 2006) Strauss e Corbin (2009, p. 23) definem esse tipo de pesquisa como "[...] qualquer tipo de pes-

quisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação". Os autores acrescentam que métodos qualitativos

> [...] podem ser utilizados para obter detalhes intricados sobre fenômenos, como sentimentos, processos de pensamentos e emoções que são difíceis de extrair ou descobrir por meio de métodos de pesquisa mais convencionais". (STRAUSS; CORBIN, 2009, p. 24)

Enfim, a pesquisa qualitativa busca apreender os significados subjetivos, práticas e processos subjacentes a certos fenômenos, para um determinado grupo, em um contexto específico não se atendendo à quantidade, mas sim a significados que são compartilhados pelos membros desse um grupo. (MINAYO; DESLANDÊS; GOMES, 2010)

Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada que durou cerca de uma hora. O roteiro da entrevista estava organizado em partes que contemplaram o levantamento dos dados sociodemográficos e a experiência internacional do participante — experiências fora do país, sejam por turismo/viagens, estudo, trabalho e a duração dessas experiências — e as perspectivas mais gerais sobre relacionamento interpessoal, entre grupos e entre nações para a paz mundial de acordo com os participantes.

As entrevistas foram gravadas e transcritas no seu idioma de origem e posteriormente, em sua grande parte, traduzidas para a língua vernácula pela pesquisadora. As entrevistas foram realizadas em português (ambos do Brasil e de Portugal), espanhol e inglês.

Os dados foram discutidos à luz da Psicologia da Paz (especificamente quanto às contribuições de Christie) e à luz da pesquisa do relacionamento interpessoal (especificamente quanto às contribuições de Robert Hinde).

Participaram da pesquisa dez membros do Servas Internacional em dez países: Argentina, Austrália, Brasil, Canadá, Estados Unidos, França, Israel, Portugal, Malásia e Singapura. Na época da entrevista, todos ocupavam funções de liderança, seja como entrevistador,

coordenador local, secretária nacional ou pertenciam ao Comitê Executivo Internacional (Exco). O período de atuação no Servas desses participantes variava de 7 a 26 anos. Dos dez participantes, apenas dois eram do sexo masculino e a idade variava de 33 a 83 anos. No que concerne ao estado civil, seis eram casados, uma era viúva, uma solteira e duas eram divorciadas. Os participantes pertenciam a três grupos religiosos: católicos (3), judeus (2) e budista (1), dois se classificaram como ateus e dois afirmaram não ter religião, sendo que um deles declarou-se espiritualista. Todos os participantes tinham nível de escolaridade superior e dois tinham pós-graduação.

O processo para a escolha dos participantes foi por conveniência e a realização das dez entrevistas justificada pela saturação dos dados, não se fazendo mais necessário a inclusão de novos participantes. Como afirmado por Fontanella, Ricas e Turato (2008, p. 25), "[...] a amostragem por saturação é uma ferramenta conceitual de inequívoca aplicabilidade prática, podendo, a partir de sucessivas análises paralelas à coleta de dados, nortear a sua finalização".

No que se refere aos procedimentos para coleta de dados, inicialmente foi encaminhada uma carta ao presidente do Servas, solicitando autorização para a realização da pesquisa. Alguns participantes foram contatados pessoalmente durante a realização da Assembleia Geral do Servas, realizada em Mar del Plata, Argentina, em setembro de 2009. Nesse evento, a pesquisa foi apresentada com a finalidade de demonstrar seus objetivos e procedimentos, quando foram realizadas quatro entrevistas com caráter piloto. Posteriormente, mais duas entrevistas foram realizadas por Skype e uma por telefone, para testar não apenas o instrumento como também o meio de realização (pessoalmente, por Skype e por telefone), perfazendo um total de sete entrevistas pilotos. Testado o instrumento, aqueles que aceitaram participar foram entrevistados por meio de Skype ou em um segundo contato pessoal realizado durante a celebração do 60º aniversário do Servas, realizado na cidade de Goa, na Índia, em janeiro de 2010, quando outros participantes foram recrutados. Os dois outros

participantes foram uma viajante do Servas e um contato realizado durante uma das viagens da pesquisadora. As entrevistas realizadas pessoalmente aconteceram no Brasil, Austrália, Argentina, Estados Unidos, Nova Zelândia e Índia.

Para atender os aspectos éticos, após a apresentação da pesquisa, foi garantido o anonimato e ressaltada a livre decisão em participar do estudo, inclusive podendo interromper a entrevista em qualquer momento. Em sequência, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a participação em pesquisa e solicitado a permissão para a gravação da entrevista, que, depois de transcritas, serão apagadas ao final do terceiro ano após a conclusão do estudo.

Os participantes foram identificados ao longo da pesquisa como: L1, L2, L3, L4 e, assim consecutivamente, até L10 para a preservação do anonimato. Ressalta-se que a letra L refere-se à inicial da palavra "líder".

Resultados e discussão: o Servas Internacional

O Servas Internacional (ALTIERI, 2006; KNOWLES, 1989; LUITWEILER, 1999; MULDER; VIGUURS, 2001) é uma ONG internacional, criada na Dinamarca após a Segunda Guerra Mundial, em 1949, com o objetivo de promover a paz, a compreensão e tolerância entre os povos e, assim, evitar outras guerras. O Servas está presente em mais de 125 países, oportunizando o contato entre pessoas com diferentes *backgrounds*, cultura e nacionalidade. Trata-se de uma rede mundial de anfitriões e viajantes, criada com o propósito de ajudar a construir a paz mundial e reforçar valores de boa vontade, entendimento e tolerância mútua por meio de contatos pessoais entre indivíduos de diversas culturas, nacionalidades e histórias de vida.

Em 1949, alguns jovens pacifistas de vários países frequentando uma escola popular de ensino fundamental em Askov, na Dinamarca, começaram um movimento chamado "Construtores da paz". Inspirados por Bob Luitweiler, um americano que se recusou a servir

nas forças armadas e que participava de um movimento, na ocasião, conhecido como *conscientious objector*, eles estabeleceram um código de trabalho, estudo e viagem, abrindo seus lares para pessoas de outros países de visão similares, de modo a trabalhar ativamente pela paz. Em 1972, o Servas Internacional foi registrado na Suíça e, no ano posterior, foi incluído na lista de ONGs das Nações Unidas, tendo, até hoje, representação na ONU. No Brasil, o Servas está presente há mais de 30 anos e começou a expandir-se em 1979.

> *O Servas Internacional é uma federação de grupos Servas nacionais, sendo cada grupo nacional responsável por sua administração. Para um grupo nacional ter direito a tornar-se país membro com direito a voto, deve ter um mínimo de 10 membros, ter pelo menos três pessoas chaves para contato* (keypeople) *e ser aprovado pelo Servas Internacional.* (Informação verbal)[2]

Para manter o *status* de país membro, o grupo nacional deve publicar a lista de anfitriões, no máximo, a cada dois anos, e emitir o relatório financeiro anual em pelo menos um dos dois anos anteriores à realização da assembleia geral.

O Servas é administrado, em nível mundial, pelo Exco, assessorado pelos comitês de desenvolvimento de resolução de conflitos, de auditoria, de indicação (*nominations*) e de descrição de cargos e estatuto e por uma coordenação do Servas jovem, um escritório de desenvolvimento de jovens, pelo editor de boletim (Servas *News*) e um arquivista. O Exco é composto por presidente, vice-presidente, secretário geral, tesoureiro, coordenador de listas e secretário da paz. Os ocupantes desses cargos são eleitos durante as assembleias gerais que acontecem a cada três anos. Em nível nacional, o Servas é administrado por um secretário nacional, secretário da paz, coordenador nacional de lista, editor de boletim e pelos coordenadores regionais (geralmente de cada estado). Ademais, temos a presença de entre-

2 R. Borenstein, São Paulo, out. 2009.

vistadores que são voluntários com experiência no Servas e realizam entrevista com as pessoas interessadas em participar da organização como anfitrião ou viajante. Em alguns continentes, o Servas é administrado por um coordenador de área com mandato de três anos, escolhido até três meses após a realização de cada assembleia geral.

A palavra *servas* tem origem na língua esperanto e significa servir. O fundador, ainda que americano, teve o cuidado de encontrar uma palavra que tivesse significado em vários idiomas a fim de dar-lhe uma conotação mais internacional. Vale ressaltar que, inicialmente, a tendência era para o uso do nome *Peace builders* ou *Open doors*, mas a escolha da palavra *servas* expressava o pensamento de que "[...] as pessoas que viajassem iriam aprender com seus anfitriões como poderiam colaborar mais eficazmente em suas comunidades de origem para desenvolver programas e relações humanas livres de sementes da guerra". (LUITWEILER, 1999, p. 28)

O Servas funciona por meio de seus membros voluntários que oferecem hospedagem (*Open doors*) para viajantes cadastrados que desejam conhecer o país (não apenas como turistas), e trabalham como promotores da paz, e por membros, que são viajantes que querem conhecer o país não se restringindo às áreas turísticas tradicionais. É conhecido o programa de trabalho-viagem e estudo, como exemplo do Servas Youth Language Experience (SYLE) que oportuniza aos jovens uma imersão cultural em outros países. Para esse programa foi definido a faixa etária de 18 a 35 anos.

Outro programa, denominado Servas Cultural Experience (SCE) tem sido realizado entre o Servas Brasil e Argentina. O SCE contempla pessoas não tão jovens, acima do intervalo de idade contemplado pelo SYLE.

Pode-se participar do Servas de três formas: como anfitrião (*host*), anfitrião por um dia (*day host*) e viajante (*traveller*). Todos devem preencher um cadastro e passar por uma entrevista com um dos líderes do Servas, que ressaltará os valores e o objetivo da organização. Depois da entrevista e do cadastro aprovado, o nome é inserido

na lista confidencial de anfitriões (*host list*) daquele país com acesso apenas para os membros cadastrados. O anfitrião compromete-se, quando possível, a hospedar os viajantes independente de sexo, raça, religião, partido político e nacionalidade e o *day host* a receber para um passeio pela cidade ou convidar para alguma refeição em conjunto. Para ser viajante, deve-se, além do cadastro, preencher uma "carta de apresentação" com informações pessoais e interesses de viagem e passar por outra entrevista na qual serão enfatizados novamente os valores do Servas e as responsabilidades como viajante, como a elaboração de um relatório de viagem. A "carta de apresentação" então recebe um selo e assinatura do entrevistador e do viajante. Esse selo tem um pequeno custo que varia de país para país.

Participantes: notas biográficas

Nas notas biográficas dos participantes, destaca-se a experiência internacional, seja com viagem, estudos ou trabalho. Um dado importante é que os pais de oito dos dez entrevistados apresentam experiência internacional, sejam como migrantes, ou por terem trabalhado ou estudado fora do seu país de origem. Duas das entrevistadas nasceram fora do país, uma enquanto os pais estudavam e outra enquanto os pais trabalhavam, mas mantiveram a nacionalidade dos pais. Dos dez entrevistados, apenas um era de nacionalidade diferente da do país em que morava, tendo trabalhado em diversos países em vários continentes. Nove dos dez participantes já residiram fora do seu país, e vale ressaltar que o único participante que não morou além fronteiras afirmou que viajou exaustivamente e visitou mais de 50 países, como pode ser comprovado em sua residência pela presença de objetos dos países visitados. Todos fizeram viagens longas de mais de um ano, sendo que dois deles fizeram viagem de volta ao mundo. Associado a essa exposição internacional, os entrevistados apresentaram domínio de vários idiomas, sendo que três deles falam quatro idiomas de forma fluente, um entrevistado falava sete idiomas, outro, seis idiomas e somente um deles falava apenas o idioma nativo.

É importante mencionar a forma como o participantes conheceram e o período de atuação no Servas. De acordo com as informações socializadas pelos participantes, a primeira exposição ao Servas está associada à realização de uma viagem ou ao fato de gostarem de viajar. Tiveram conhecimento do Servas ao organizar uma viagem, durante uma viagem ou por indicação de amigos, quando souberam que eles gostavam de viajar. Um entrevistado conheceu o Servas através de uma organização afim e outro, através de um *folder* de divulgação encontrado em um museu. Apesar de ser um movimento pela paz, os dados demonstram que as pessoas se cadastram ao Servas em virtude da possibilidade de viajar. Os participantes, como já ressaltado, são viajantes ou pessoas que já moraram fora do país. Não houve caso de pessoas que se associaram por ser um movimento pela paz.

Figura 1 — Mapa Mundi localizando os participantes e os contatos mais significativos oportunizados pelos Servas

Fonte: Elaborada pelos autores.[3]

3 Adaptado de http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php.

Durante a entrevista foram discutidos os três contatos mais significativos oportunizados pelos Servas. Um total de 28 contatos foi mencionado pelos 10 participantes. Foram 14 experiências com os anfitriões, 12 com os hóspedes e 2 com pessoas que conheceram em eventos realizados pelo Servas. A Figura 1 apresenta o país de cada participante da pesquisa e os contatos significativos mencionados por eles. A partir da vivência com esses contatos, foi discutido o papel desses relacionamentos na promoção da paz mundial.

Relacionamento interpessoal e paz

O tema relacionamento interpessoal foi tratado em vários momentos ao longo da entrevista. Assim, neste item, relata-se em mais detalhes, o papel das relações interpessoais para promover a paz internacional na perspectiva dos entrevistados. Para iniciar, de acordo com os dados obtidos, o relacionamento interpessoal é reconhecido como importante na promoção da paz internacional. Nove participantes afirmaram que a paz começa com o contato pessoal, com contato positivo entre as pessoas. Pode-se afirmar que o relacionamento interpessoal é considerado pelos participantes como o primeiro ponto e a forma provável para a promoção da paz entre os povos. A análise dos dados demonstrou ainda aspectos que influem no comportamento das pessoas e que podem influenciar a paz mundial. Pode-se relacionar esses aspectos aos processos psicológicos no modelo dos diferentes níveis de complexidade de Hinde (1997), de a pessoa ter uma mente aberta e estar disponível e ir preparada para conviver com o diferente e se superar. É necessário refletir sobre o grau de intolerância que cada pessoa apresenta, mesmo participando de um movimento para a paz, nesse caso o Servas. Ainda no que se refere aos relacionamentos interpessoais, os dados demonstraram que as pessoas que se juntam ao Servas parecem apresentar características que facilitam os relacionamentos, como mente aberta, simpatia e bom senso de humor. (HINDE, 1997) Essas características colaboram para que as pessoas sejam mais hospitaleiras, acolhedoras e procurem tratar bem umas as outras.

A experiência do contato pessoal é fundamental para conhecer outras pessoas evitando a adoção de estereótipos que são passados adiante, especialmente em relação às pessoas de outras culturas ou raças.

> *Se eu, se eu viver numa comunidade onde haja alguém que diz que o bairro ao lado é habitado por pessoas que comem crianças e que se babam quando comem, assim... percebe a ideia? E eu não conhecer essas pessoas, eu vou acreditar nessas pessoas que está me dizendo essas coisas. Portanto, o melhor é eu conhecer as pessoas que vivem no bairro ao lado, e ver que, bolas, afinal não são assim tão más, não é?* (L2)

Adicionalmente, o relacionamento interpessoal é considerado pelos participantes do movimento, ora sendo estudado, como o primeiro ponto e a forma provável para a promoção da paz entre os povos em conflitos. A tentativa de trabalhar a pacificação entre grupos parece ser muito difícil e a possibilidade seria iniciar a nível micro, com o relacionamento entre as pessoas desses grupos antagônicos e fazendo-as perceber os pontos, as necessidades em comum. Começariam trabalhando a partir desses pontos de convergências até atingir o grupo e, quiçá, chegando ao ponto macro. Por exemplo, através do contato entre as pessoas, trabalhando os valores de paz, seria possível superar a busca pelo poder e minimizar os interesses das fábricas de armas. Na sequência, detalha-se mais sobre o relacionamento entre grupos.

Relacionamentos intergrupal e paz

De acordo com os dados obtidos, a relação entre grupos parece ocupar uma posição secundária na visão dos participantes. As menções a relacionamento entre grupos foram escassas, como, por exemplo, a consideração de grupos etários, religiosos ou étnicos. Nesse caso, os participantes apontaram para um bom contato entre representantes desses diferentes grupos.

Os diferentes grupos precisam proporcionar oportunidades de compartilhamento para outros que tem diferentes ideias e diferentes comportamentos e a questão do poder também foi mencionada. O participante L3 ressaltou o foco que as pessoas dão às questões materiais, financeiras e no poder em si e como isso pode impactar a paz.

Nesse mesmo sentido, L7 ressaltou que não tem muita confiança no governo, criticou os altos gastos com as reuniões do Grupo dos 20 (G20) e acrescentou que as empresas internacionais é que estão no controle neste mundo globalizado. A forma de contribuir para a paz seria através das práticas dessas empresas, caso elas apresentassem práticas mais igualitárias.

O participante L10 focalizou na questão do papel das pessoas (e seus relacionamentos), para os grupos, para as organizações, para as Nações Unidas e a possibilidade de auxiliar com políticas voltadas para a paz, e afirmou acreditar no seu protagonismo para este fim:

> *Eu sinto, eu tenho um importante papel referente à paz mundial. Nós todos podemos, como grupos, como pessoas, e como grupos ajudá-los para a paz mundial, que é para isso que eles se candidatam.*[4]

O participante L9 ressaltou que a promoção da paz nestes três níveis — pessoas, grupos e nações — é uma reação em cadeia. Começa entre duas pessoas, da abertura entre elas, e ressaltou o papel do grupo. Acrescentou que no concernente aos relacionamentos intergrupos é importante a representação de todos os grupos sociais existentes em um país para a promoção da paz e o desenvolvimento da nação. (BOBBIO, 2003; CHRISTIE et al., 2008) L9 recorreu, a título de exemplo, ao caso da Colômbia e o programa de revitalização urbana da cidade "Bogotá, como vamos?". Afirmou que o programa obteve sucesso, não apenas pela parte urbanística, arquitetônica, e cultural, mas, principalmente, porque envolveu representantes das elites de Bogotá:

---

4 I feel I have an important role, regarding world peace. Wecanall, as groups, as individuals, and, as groups, help them toward world peace, which what they run for.

> *[...] e elites aqui entendidas como quaisquer grupos sociais com as lideranças, não elites de quem tem mais dinheiro, quem pensa mais, quem tem mais projeção, elite no sentido das lideranças. Então esse movimento levou, pra mesma mesa de discussão, lideranças diversas, como líder dos empresários, como líder dos camelôs, das prostitutas, dos sorveteiros, dos estudantes e por aí em diante.* (L9)

Alguns participantes pareciam não entender, quando indagados sobre como os relacionamentos entre grupos afetavam a paz mundial, contudo, quando questionados sobre os relacionamentos entre nações, afirmaram que esses relacionamentos eram permeados pelos interesses entre grupos. Convém citar que um dos fundamentos do Servas é proporcionar às pessoas dos diversos grupos oportunidades de se conhecerem e de se tornarem amigas, para assim, recusarem a fazer guerra com o país da outra. (MULDER, VIGUURS, 2001; SERVAS, 2009) Esse *networking* de viajantes e anfitriões facilitaria o contato de pessoas entre os diversos grupos e nações, de acordo com estudos que afirmam que o conflito cresce com a ignorância do adversário e que o contato entre grupos em conflito é crucial para reduzir inimizade e preconceito. (ALLPORT, 1954) Esta pesquisa apresenta convergência com a teoria do contato intergrupos (PETTIGREW, 1998), que afirma que a oportunidade de interação entre pessoas de diferentes grupos contribui para a diminuição de conflitos tratados de forma violenta.

O próprio movimento Servas em cada país foi visto como um grupo, por vezes. Apesar do relacionamento entre grupos fazer parte do modelo de relacionamentos de Hinde (1997), o autor não trata especificamente do tema.

O grupo constitui um dos níveis de complexidade apresentado no modelo teórico de relacionamento interpessoal apresentado por Hinde (1997). É importante mencionar que também sofre a influência e influencia a estrutura sociocultural e o ambiente físico. Conver-

gente com este modelo, a análise dos dados confirmou a influência dos valores culturais das pessoas e de cada país nos relacionamentos intergrupais. Nesse mesmo sentido, estudiosos da Psicologia da Paz afirmaram que se pode alterar a característica competitiva dos relacionamentos, enfatizando a cooperação entre pessoas e grupos que pode ser atingida através de um processo de comunicação eficiente, compartilhamento de valores e crenças entre outros. (CHRISTIE et al., 2008) Um exemplo dessa ação foi quando os Estados Unidos alteraram seu sistema de ensino, acabando com a segregação buscando reduzir o preconceito. Galtung (1969), quando trabalhando os conceitos de paz positiva e negativa, ressaltou a noção de padrões cooperativos que buscam a colaboração entre grupos e nações — acrescentando justiça e solidariedade. Também no relacionamento entre grupos, como aconteceu no relacionamento ao nível interpessoal, apareceu como destaque às diferentes nacionalidades e a realização de atividades em conjunto.

Relacionamento internacional e paz

Nesse aspecto, a participante L9 trata do relacionamento entre nações que diz ser permeado por interesses alheios aos das pessoas que as compõem, já que são os grupos que dominam as discussões, mas o que acontece dessas discussões tem um impacto muito grande na vida de cada um. Retomou a relevância da participação das pessoas, que considerou ser necessário ter uma disponibilidade em toda a cadeia sociopolítica, dentro de um país para promoção da paz: todos precisam se sentir participantes desse processo internamente, e todos precisam gerar discussões e apoios para que país possa se projetar internacionalmente, em prol da paz.

O relacionamento entre pessoas de diversos países permite que se tenha acesso à informações mais acuradas sobre o país, além de aumentar o interesse pelos assuntos daquele país. Esse relacionamento ainda facilita a mobilidade espacial, já que fica mais fácil visitar países

onde se tem algum contato, que, em algumas vezes, são contatos realizados nos eventos nacionais e internacionais.

O relacionamento entre nações procurando identificar se o contato com o hóspede/anfitrião de outro país alterou a visão que o participante tinha daquele país efetivou-se, geralmente, de forma positiva. Não houve histórico que o relacionamento entre pessoas de diferentes nações tivesse alterado a visão do país de forma negativa. Por conseguinte, podemos afirmar que o contato com pessoas de outros países colabora para a quebra de preconceitos e estereótipos e, assim, pode aumentar a tolerância entre as pessoas e as nações, de acordo com os princípios da Cultura da Paz (NACÕES UNIDAS, 1999), que reconhecem a necessidade de eliminar todas as formas de discriminação e manifestação de intolerância. Em suma, a análise dos dados das entrevistas nos faz compreender que os participantes consideram o relacionamento interpessoal como relevante para a paz mundial, já que, tudo começa com o contato entre duas pessoas que pode expandir para o grupo e para as nações. Por conseguinte, pode-se concluir que o relacionamento interpessoal é reconhecido como relevante na promoção da paz internacional. Ademais, foi ressaltado o papel das corporações internacionais como fundamental para a promoção da paz e a governança global, já que têm poder de ação com considerável autonomia em relação aos Estados-Nação.

Ao falar sobre as nações, os participantes focalizaram também nas características das pessoas daquele país e aspectos culturais e históricos. No que se refere às diferentes nacionalidades, foi mencionado que se a pessoa tem uma experiência positiva com alguém de um país, tem tendência a acreditar que essa experiência vai perdurar com as outras pessoas daquele país.

Considerações finais

Tanto a Psicologia da Paz quanto o estudo do relacionamento interpessoal na perspectiva de Hinde (1997) reconhecem a existência de diferentes níveis de complexidade. Pode-se dizer que o conceito de

paz, a cultura de paz, a educação para a paz e os movimentos pela paz contemplam basicamente as pessoas como representantes de um país, destacando-se sua nacionalidade e a cultura associada a ela. No que tange ao relacionamento interpessoal, não se pode perder de vista que a nação, a sociedade, a que cada pessoa pertence afeta o relacionamento com outras pessoas.

Assim, quanto ao papel de diferentes níveis de relacionamento, pode-se propor um movimento dialético na percepção dos membros do Servas, entre pessoas e seus países, de modo que relacionar-se bem com outras pessoas de outro país é a base da paz como o movimento a constrói. O relacionamento interpessoal é a célula do internacional, sendo pouco percebido o nível intergrupal para a promoção da paz mundial, de acordo com a visão de participantes do Servas, mesmo que, em outros momentos, eles mencionem temas ligados aos grupos.

No que se refere ao papel do Servas na promoção de relacionamentos interpessoais, a amizade é destacada, pois esta também contribui para a quebra de preconceitos. Em outras respostas, os participantes reconhecem a centralidade do relacionamento interpessoal para o movimento. Também é destacada a importância que, nesses relacionamentos, as pessoas levem a sério os ensinamentos/princípios servianos para o alcance dos objetivos do Servas, de promoção da paz e tolerância entre os povos. Por outro lado, esses princípios, inclusive o de trabalho, estudo e viagem, dependem dos relacionamentos entre as pessoas para se efetivarem. Assim, para o Servas existir, faz-se necessário o contato entre as pessoas, que podem progredir para o nível de relacionamento. (HINDE,1997)

Em suma, faz-se mister destacar a relevância do contato pessoal, alterando o contato entre grupos e posteriormente entre nações. Faz-se necessário que as pessoas compreendam melhor o significado de paz, na acepção adotada neste estudo, fruto da ampliação da consciência social e, por conseguinte, e que possam influenciar os empresários, os governantes e até mesmo as políticas das Nações Unidas. Isto posto, estabelece-se a relação entre o interesse

pessoal em viajar, a motivação para viajar, para deslocar, para a mobilidade, e o interesse em se relacionar com pessoas diversas. Contudo, a exposição ao diferente, ao outro, ou na acepção de Hinde, o contato com outros, os relacionamentos, não são suficientes para modificar preconceitos. Observa-se que o Servas consegue operar modificações e viabilizar mudanças de perspectivas em pessoas com histórico familiar de ampla exposição e percepção ao diferente.

No que se tange ao setor empresarial, destaca-se a importância das empresas e de suas ações na promoção da paz neste mundo globalizado. As ações de responsabilidade social corporativa ou, no seu sentido mais amplo, de sustentabilidade corporativa, podem colaborar, também, com os planos globais de ação, o Protocolo de Kyoto e Agenda 21 e, portanto, melhor contribuir para a promoção da paz justa que inclui o desenvolvimento sustentável.

Referências

ALTIERI, A. *Ospitare la pace*: leretidiospitalità e le loro potenzialitànellos cambio interculturale. 2006. 139 f. Tesi (Dottorato) — Universitàdi Pisa, Pisa, 2006.

ALLPORT, G. W. *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1954.

ARDILA, R. ¿Qué es la Psicología de La Paz? *Revista Latinoamericana de Psicologia*, Bogotá, v. 33, n. 1, p. 39-43, 2001.

BARASH, D. P.; WEBEL, C. *Peace and conflicto studies*. Thousand Oaks: Sage, 2002.

BAY-HINITZ, A. K.; PETERSON, R. F.; QUILITCH, H. R. Cooperative games: a way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, Lawrence, v. 27, p. 435-446, 1994.

BERNTSON, G. G.; CACIOPPO, J. T. Multilevel analyses and reductionism: why social psychologists should care about neuroscience and vice versa. In: BERNTSON, G. G., CACIOPPO, J. T. *Essays in social neuroscience*. Cambridge: MIT Press, 2004.

BLUMBERG, H. H. Trends in peace psychology. In: BLUMBERG, H. H.; HARE, A. P.; COSTIN, A. (Ed.). *Peace psychology*: a comprehensive introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 3-16.

BLUMBERG, H. H.; HARE, A. P.; COSTIN, A. (Ed.). *Peace psychology*: a comprehensive introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

BOBBIO, N. *O problema da guerra e as vias da paz*. São Paulo: UNESP, 2003.

BROCK-UTNE, B. *Educating for peace*: a feminist perspective. New York: Pergamon Press, 1985.

BRONFENBRENNER, U. The mirror image in Soviet-American relations: a social psychologist's report. *Journal of Social Issues*, New York, v. 17, n. 3, p. 45-56, 1961.

CAIRNS, E.; DARBY, J. *The conflict in Northern Ireland*: causes, consequences, and controls. *American Psychologist*, Washington, v. 53, p. 754-760, 1988.

CAMPBELL, D. T. Ethnocentric and other altruistic motives. In: LEVINE, D. (Ed.). *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1965. p. 283-31.

CHRISTIE, D. J. (Ed.). Post-Cold War peace psychology: more differentiated, contextualized, and systemic. *Journal of Social Issues*, New York, v. 62, n. 1, 2006a. Special issue.

CHRISTIE, D. J. What is peace psychology the psychology of? *Journal of social issues*, New York, v. 62, n. 1, p. 1-18. 2006b.

CHRISTIE, D. J et al. Peace psychology for a peaceful world. *American Psychologist*, Washington, v. 63, n. 6, p. 540-552, 2008.

CHRISTIE, D. J. *The encyclopedia of peace psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2011.

COHRS, J. C.; BOEHNKE, K. Social psychology and peace: an introductory overview. *Social psychology*, Göttingen, v. 39, n. 1, p. 4-11, 2008.

DANESH, H.B. Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, London, v. 3, n. 1, p. 55-78, 2006.

DAVEL, E.; VERGARA, S. (Org.). *Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo: Atlas, 2001.

DEUTSCH, M. William James: The first peace psychologist. *Peace and conflict:* journal of peace psychology, New Jersey, v. 1, p. 27-36, 1995.

EIDE, E. B. et al. *Report on integrated missions*: practical perspectives and recommendations: independent study for the expanded UN ECHA core group. [S.l.: s.n.], 2005.

ERIKSSON, M.; WALLENSTEEN, P.; SOLLENBERG, M. Armed conflict, 1989–2002. *Journal of Peace Research*, London, v. 40, p. 593–607, 2003.

FONTANELLA, B. J. B, RICAS, J.; TURATO, E. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17–27, 2008.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2010.

GALTUNG, J. *Peace by peaceful means*: peace and conflict, development and civilization. London: Sage, 1996.

GALTUNG, J. Twenty-five years of peace research: ten challenges and some responses. *Journal of Peace Research*, London, v. 22, p. 141–158, 1985.

GALTUNG, J. Three approaches to peace: peacekeeping, peacemaking and peacebuilding. In: GALTUNG, J. *Peace, war and defence*: essays in peace research, Copenhagen: Christian Ejlers, 1975. v. 2, p. 282–304.

GALTUNG, J. Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, London, v. 3, p. 176–191, 1969.

GARCIA, A. Biological bases of personal relationships: the contribution of classical Ethology. *Revista de Etologia*, São Paulo, v. 7, n. 1, 25–38, 2005.

GARCIA, A.; VENTORINI, B. Robert Hinde: da etologia à psicologia social. In:GARCIA, A.; TOKUMARU, R. S.; BORLOTI, E. B. (Org.). *Etologia*: uma perspectiva histórica e tendências contemporâneas.Vitória: Multiplicidade, 2005. p. 55–71.

HARE, A. P. The Middle East, Russia and other specific areas. In: BLUMBERG, H. H.; HARE, A. P.; COSTIN, A. (Ed.). *Peace psychology*: a comprehensive introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 32–54.

HINDE, R. A.; FINKENAUER, C.; AUHAGEN, A. E. Relationships and the self-concept. *Personal relationships*, London, v. 8, p. 187–204, 2001.

HINDE, R. A.; PARRY, D. (Ed.). *Education for peace*. Nottingham: Spokesman, 1989.

HINDE, R. A. *Relationships*: a dialectical perspective. Hove: Psychology Press, 1997.

HINDE, R. A. The psychological bases of war. *American diplomacy*, [S.l.], 1998. Disponível em: <http://www.unc.edu/depts/diplomat/AD_issues/amdipl_7/hinde4.htm#top>. Acesso em: 4 mar. 2011.

HOLT, R. R.; SILVERSTEIN, B. The image of the enemy: U.S. views of the Soviet Union. *Journal of Social Issues*, New York, v. 45, n. 2, p. 903-913, 1989. special issue.

JAMES, W. The moral equivalent of war. *Peace and conflict*: journal of peace psychology, New Jersey, v. 1, p. 17-26,1995.

KANT, I. À paz p*erpétua*. Porto Alegre: L&PM, 1989.

KELMAN, H. C. *International behavior*: a social-psychological analysis. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1965.

KNOWLES, P. *Servas*: 1949-1989, an experiment in peace building. Birmingham: Church Enterprise Print, 1989.

LEDERACH, J. P. *Conflict transformation*. Intercourse: Good Books, 2003.

LEVINGER, G. Beyond deterrence. *Journal of Social Issues*, New York, v. 43, n. 4, p. 5-7, 1987. Special issue.

LUMSDEN, M. Breaking the cycle of violence. *Journal of peace research*, London, v. 34, p. 377-383, 1997.

LUITWEILER, B. *Seeds of servas*. San Francisco: Richard Piro, 1999.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIRANDA. R. F. *As mulheres da Ilha Caieiras*: relacionamento interpessoal e cooperação na formação e funcionamento de uma cooperativa. 2009. 245 f. Tese (Doutorado em Psicologia) — Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

MOGHADDAM, F. M. The stair case to terrorism: A psychological exploration. *American Psychologist*, Washington, v. 60, p. 161-169, 2005.

MOGHADDAM, F. M.; MARSELLA, A. J. (Ed.). *Understanding terrorism*: Psychosocial roots, consequences, and interventions. Washington: American Psychological Association, 2005.

MORAWSKI, J. G.; GOLDSTEIN, S. E. Psychology and nuclear war: a chapter in our legacy of social responsibility. *American Psychologist*, Washington, v. 40, p. 276-284, 1985.

MULDER, H.; VIGUURS, T. *Reinventing hospitality networks*: research into the impact of a changing environment on the future of hospitality networks. Rotterdam: Erasmus Universiteit, 2001.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. Resolução aprovada por Assembleia Geral em 06 de outubro de 1999, nº 53/243. Original: Declaración y Programa de Acción sobre uma Cultura de Paz. Disponível em: <http://www.onu.org>. Acesso em: 10 set. 2009. NIGEL, Y. (Ed.). *The Oxford international encyclopedia of peace*. New York: Oxford University Press, 2010.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. de S. A violência na mídia como tema da área da saúde pública: revisão da literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 201-211, 2004.

OLIVEIRA, A. B. O percurso do conceito de paz: de Kant à atualidade. In: SIMPÓSIO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS SAN THIAGO DANTAS (UNESP, UNICAMP e PUC-SP), 1., 2007, Londrina. *Anais...*, Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Relatório mundial violência e saúde*. Genebra, 2002.

PEREIRA, J. C. *Análise de dados qualitativos*: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

PETTIGREW, T. F. Intergroup contact theory. *Annual review psychology*, California, v. 49, p. 65-85, 1998.

PILISUK, M. The hidden structure of contemporary violence. *Peace and conflict*: journal of peace psychology, New Jersey, v. 4, p. 197-216, 1998.

RIVERA, J. H. de. *The psychological dimension of foreign policy*. Columbus: Charles E. Merrill, 1968.

RUSSELL, R. W. Psychology and policy in a nuclear age. *Journal of Social Issues*, New York, v. 17, n. 3, p. 1-81, 1961. Special issue.

SANTANA M. S. A violência na mídia e seus reflexos na sociedade. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 8, n. 276, 9 abr. 2004. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=5062>. Acesso em: 8 out. 2009.

SCHRAIBER, L. B.; D'OLIVEIRA, A. F. P. L.; COUTO, M. T. Violência e saúde: estudos científicos recentes. *Revista Saúde P*ública, São Paulo, v. 40, p. 112-120, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102006000400016&lng=en&nrm=is>. Acesso em: 10 set. 2009.

SCHWEBEL, M. Job insecurity as structural violence: Implications for destructive intergroup conflict. *Peace and conflict*: journal of peace psychology, New Jersey, v. 3, p. 333-351, 1997.

SERVAS handbook. Disponível em: <http://www.servas.org/siexco/index.php/Servas_Handbook>. Acesso em: 10 set. 2009.

SHERIF, M.; SHERIF, C. W. *Groups in harmony and tension*: an integration of studies on inter-group relations. New York: Octagon, 1953.

SILVA, B. (Coord.). *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

SIVARD, R. L. *World military and social expenditures*. Washington: World Priorities, 1996.

SMITH, M. B. Political psychology and peace: A half-century perspective. *Peace and conflict:* journal of peace psychology, New Jersey, v. 5, n. 1, p. 1-16, 1999.

SMITH, D. N. Psychocultural roots of genocide: legitimacy and crisis in Rwanda. *American Psychologist*, v. 53, 743-753, 1998.

SOCIETY FOR THE STUDY OF PEACE, CONFLICT, AND VIOLENCE. *About the division*, [S.l.], [2006]. Disponível em: <http://www.peacepsych.org/about.htm>. Acesso em: 12 set. 2009.

SODRÉ, M.; SOARES, L.; KOSOVSKI, E. (Coord.). *Mídia e violência urbana*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1994.

SOUZA, L. K et al. Psicologia e paz: a perspectiva de estudantes universitários. *Arquivos brasileiros de psicologia*, Rio de Janeiro, v. 58, n. 1, p. 12-20, 2006.

SOUZA, L. K. de. É possível uma psicologia para a paz?: apresentando a peace psychology. *Psico*, Porto Alegre, v. 34,n. 1, p. 39-56, 2003.

STRAUS, A. E.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa*: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UNESCO. *Second medium-term plan, 1984-1989*. Paris, 1983. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000546/054611eb.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2008.

VENTORINI, B.; GARCIA, A. Relacionamento interpessoal: da obra de Robert Hindeà gestão de pessoas. *Revista Psicologia*: organizações e trabalho, Brasília, DF, v. 4, n. 2, p. 117-143, 2004.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VOLLHARDT, J.; BILALI, R. Social psychology's contribution to the psychological study of peace. *Social Psychology*, Washington, v. 39, n. 1, p. 12–25, 2008.

WAGNER, R. V. Psychology and the threat of nuclear war. *American Psychologist*,Washington, v. 40, p. 531–535, 1985.

WAGNER, R. V. Distinguishing between positive and negative approaches to peace. *Journal of Social Issues*, New York, v. 44, n. 2, p. 1–15, 1988.

WAGNER, R. V. September 11, 2001: how can peace psychologists be most helpful? *Peace and conflict*: journal of peace psychology, New Jersey, v. 8, p. 183–186, 2002.

WAGNER, R. V. Terrorism: a peace psychological analysis. *Journal of Social Issues*, New York, v. 62, n. 1, p. 155–171, 2006.

WAGNER, R. V.; DE RIVERA, J.; WATKINS, M. (Ed.). Psychology and the promotion of peace. *Journal of Social Issues*, New York, v. 44, n. 2, 1988. Special issue.

WALSH, R. *Staying alive*: the psychology of human survival. Boulder: Shambala, 1984.

WESSELLS, M. G. A history of division 48 (Peace Psychology). In: DEWSBURY, D. A. (Ed.). *Unification through division*: histories of the divisions of the American Psychological Association. Washington: American Psychological Association, 1996. p. 265–298. v. 1.

WESSELLS, M. G. Systemic approaches to the understanding and prevention of genocide and mass killing. *peace and conflict*: journal of peace psychology, New Jersey, v. 5, n. 4, p. 365–371, 1999.

WHITE, R. K. *Misperception and the Vietnam War*. Ann Arbor: society for the psychological study of social issues, 1986a.

WHITE, R. K. *Psychology and the prevention of nuclear war*. New York: New York University Press, 1986b.

A Psicologia em uma perspectiva fenomenológica existencial: uma breve contextualização

Sílvia Raquel Santos de Morais, Carmem Lucia Tavares Barreto

Introdução

Este artigo originou-se de uma tese de doutorado que abordou a prática de psicólogos em oncologia pediátrica a partir de uma compreensão fenomenológica existencial. Portanto, o objetivo dele é contextualizar o percurso de consolidação da Psicologia em uma perspectiva fenomenológica existencial, tendo, como solo epistemológico, a ontologia hermenêutica de Martin Heidegger (1889-1976). Com isso, partiu-se da ideia esclarecedora de matrizes psicológicas de Figueiredo (1991), a qual apresenta a Psicologia a partir de uma compreensão que vai além das teorias e sistemas psicológicos.

Ao discorrer sobre o percurso histórico de desenvolvimento da psicologia como ciência independente e suas diversas propostas teórico-metodológicas consolidadas ao longo de 100 anos, Figueiredo

(1991) organizou o pensamento psicológico a partir de três grandes matrizes: cientificistas, românticas e pós-românticas.

As matrizes cientificistas advêm das ciências naturais e tendem a desconhecer a especificidade do objeto de estudo da Psicologia em favor de uma "imitação" dos modelos dessa área. Sendo assim, a Psicologia acaba se diluindo no modelo metafísico, podendo tornar-se uma disciplina biológica. (MOREIRA, 2009) Essas matrizes priorizam e partem do pressuposto que existe uma verdade a ser alcançada por intermédio da razão e de um método científico, sua meta é atingir a ordem natural e comportamental dos fenômenos psicológicos, congregando o funcionalismo e o comportamentalismo.

Já as matrizes românticas e pós-românticas consideram a psicologia como ciência independente ao legitimar que seu objeto de estudo envolve atos e vivências humanas acompanhadas por seus significados. Essas matrizes congregam ainda três outras submatrizes: a vitalista, a naturista — na qual se inserem a Psicologia Humanista, a bioenergética, a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) e Gestalt Terapia (GT) — e as compreensivas — onde se inserem a fenomenologia, o historicismo idiográfico e o estruturalismo. Essas matrizes questionam a insuficiência dos métodos das ciências naturais para o estudo dos fenômenos psicológicos e privilegiam o estudo da experiência. Figueiredo (1991) ressalta que apenas o historicismo idiográfico pode ser definida como uma matriz romântica; as demais possuem uma inclinação pós-romântica ou antirromântica. Contudo, o elemento que unifica essas três submatrizes é a ênfase na experiência humana e em sua compreensão em um dado contexto cultural.

Figueiredo (1991, p. 33) discute sobre o campo da fenomenologia e suas incidências na Psicologia, esclarecendo a fenomenologia como "um dos coroamentos da tradição filosófica racionalista, iluminista e, portanto, anti-romântica", que tenta superar o cientificismo e o historicismo. Já Penna (1997) nos ajuda a diferenciar a fenomenologia da fenomenologia existencial. Mas, antes dessa discussão, convém destacar um pouco do histórico da fenomenologia. Ela foi funda-

da por Edmund Husserl (1859-1938) e a proposta da fenomenologia existencial advém de seu discípulo Martin Heidegger. Em Husserl, a fenomenologia surge como uma crítica à legitimação naturalista do conhecimento que se "voltava às coisas mesmas" no intuito de alcançar a essência dos fenômenos através da redução eidética/transcendental. Já em Heidegger, isso é descartado. Parte-se da ideia de que homem e mundo coexistem, e o questionamento do ser se dá através de uma compreensão ontológica, enfatizando-se o trânsito por entre a angústia e a insegurança do ser e não pela conceituação e representação próprias da metafísica.[1]

A fenomenologia não pode ser compreendida apenas como uma escola filosófica entre outras, mas também como uma metodologia de conhecimento. Para a fenomenologia, há uma coincidência entre ser (presença constante) e aparência e não entre ser e ideia, ou seja, o ser que se busca é manifesto nos modos-de-ser-no-mundo e não como uma mera coisa em si separada do mundo. Essa é uma diferença fundamental entre a orientação metafísica e a fenomenologia.[2]

Ao se falar na perspectiva fenomenológica existencial na Psicologia, remetemo-nos, inevitavelmente, ao campo da Filosofia. Desse campo, brotaram as principais fontes de inspiração para o surgimento da Psicologia. Contudo, a consolidação da psicologia dita científica só foi possível no século XIX com a separação da Filosofia e incorporação do modelo das ciências naturais. Mesmo Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920) tendo apresentado uma proposta de psicologia como

---

1 Metafísica vem de uma expressão grega e significa "as coisas depois da física", atribuída pelos editores de Aristóteles à obra em que trata da "primeira filosofia". Metafísica passou a significar "ir além das coisas físicas, naturais, dos entes". Nesse sentido, Heidegger critica a metafísica por ser uma ciência que estuda os entes, mas não o Ser. (INWOOD, 2002)

2 Fenomenologia: etimologicamente a palavra fenômeno vem da expressão grega *phaionomenon* derivada do verbo *phainesthai,* o qual significa: mostrar-se, vir à luz. A fenomenologia designa um método de investigação que estuda como o homem percebe aquilo que se mostra e como dá sentido às experiências. Fenomenologia é uma palavra que deriva de dois vocábulos gregos. "Fenômeno" significa aquilo que se mostra, não somente aquilo que se aparece ou parece. "Logia" deriva da palavra *logos*, que para os gregos tinha muitos significados: palavra, pensamento. (BELLO, 2006, p. 17-18)

ciência intermediária entre as ciências naturais e as ciências sociais, predominou a influência das ciências da natureza, cuja principal meta era "atenuar" as interferências da subjetividade na prática científica. Mais tarde isso fez surgir um verdadeiro paradoxo: se por um lado a Psicologia precisava "adaptar-se/ajustar-se" ao paradigma positivista vigente para alcançar *status* científico, por outro lado, ela teve de lidar com uma questão delicada que envolvia eleger um objeto próprio de estudo (no caso, a subjetividade) para diferenciar-se das demais ciências e, ao mesmo tempo, tinha de "neutralizar tal subjetividade" o tanto quanto possível, a fim de alcançar independência, reconhecimento e destaque na comunidade científica. Vale ressaltar que, ainda hoje, grande parte da ciência é regida pelo paradigma positivista cartesiano que busca a essência das coisas sob a inspeção da "suposta neutralidade" e separação entre sujeito e objeto.

Assim, prossegue-se a história da ciência psicológica que se constitui a partir de um verdadeiro campo de dispersão de saberes e de uma multiplicidade de abordagens teóricas. Goto (2008, p. 176) nos esclarece tal questão:

> [...] pela própria história da Psicologia científica, vemos que esta possui várias escolas e abordagens, muitas delas com o mesmo objeto, mas com resultados e propostas diferentes. Assim, a Psicologia ao mesmo tempo em que alcançou o lugar de ciência, tem seu lugar problematizado pelo fato de não ter chegado epistemologicamente a uma conclusão metodológica que garantisse a sua comprovação científica.

Ao se contemplar o percurso de consolidação da Psicologia, somos irremediavelmente lançados às suas diversas correntes de pensamento atravessadas pelas matrizes psicológicas anteriormente discutidas. Neste caso, recordaremos através de uma breve descrição, o campo da Psicologia Fenomenológica e da Psicologia Fenomenológica Existencial, além de outras incidências na Psicologia que costumam ser confundidas com essas por carregarem consigo influências do humanismo e da Filosofia Existencial. Façamos então essa breve diferenciação.

A Psicologia Humanista despontou nas décadas de 1930 e 1940 a partir do movimento humanista, influenciando alguns psicólogos descontentes com as abordagens teóricas vigentes naquela época (psicanálise e o comportamentalismo). Contudo, é somente na década de 1950 que a Psicologia Humanista obteve seu reconhecimento a partir de seus iniciadores: Gardner Murphy (1895-1979), Gordon Williard Allpot (1897-1967), Abraham Maslow (1908-1970) e Carl Ranson Rogers (1902-1987). Tais autores começaram um movimento chamado de "terceira força" na Psicologia, em resposta aos rumos deterministas que a psicologia moderna vinha tomando ao afastar o homem do foco de suas discussões. Além disso, criticavam a noção de psiquismo tomada pelas duas primeiras forças (behaviorismo e psicanálise) e a ênfase demasiada nas patologias. (BUYS, 2007; FEIJOO, 2009)

De todos esses teóricos citados, Rogers (1983) destacou-se como um dos expoentes principais da Psicologia Humanista nos Estados Unidos, lançando um olhar sobre o humano a partir de sua própria experiência profissional no atendimento clínico a crianças, adultos e grupos. Além disso, lutou para que psicólogos americanos pudessem exercer psicoterapia e inaugurou a pesquisa sobre este campo na Psicologia. Sua abordagem centrada na pessoa ou centrada no cliente nos fala de uma perspectiva que obteve destaque, dada sua contribuição para a Psicologia Humanista. Sua forma de compreender o homem perpassa a ideia de que este é voltado para o crescimento e tende a desenvolver seus potenciais na presença de três condições facilitadoras:

1) autenticidade ou congruência;
2) aceitação positiva incondicional; e
3) compreensão empática.

Portanto, a ACP parte da concepção de um homem ativo voltado para a atualização de seus potenciais inatos.

> Os indivíduos possuem dentro de si vastos recursos para a autocompreensão e para modificação de seus autoconceitos, de suas atitudes e de seu comportamento autônomo. Esses recur-

> sos podem ser ativados se houver um clima passível de definição, de atitudes facilitadoras [...] A abordagem centrada no cliente baseia-se na confiança em todos os seres humanos e me todos os organismos. (ROGERS, 1983, p. 38-39)

Apesar de Rogers (1983) ter ressaltado a importância da subjetividade, o resgate da experiência como "autoridade suprema" e a crença otimista no crescimento humano, mesmo assim foi criticado em suas raízes epistemológicas. Feijoo (2009, p. 53), por exemplo, fez a seguinte análise de sua perspectiva:

> [...] essa proposta nos seus pressupostos mantêm a separabilidade homem-mundo com a ideia de um eu autêntico, que se localiza no interior do indivíduo como potencial e tendência à atualização e um eu inautêntico que se estabelece pelo impacto de um meio dificultador da expressão autêntica.

Outro autor que se destacou nessa esfera foi Abraham Maslow (1962), que partiu de uma concepção de homem que busca se autorrealizar e satisfazer suas necessidades. Para ele, isso acontece de forma hierárquica. Primeiro, o homem realiza as necessidades mais básicas (fome, sede e sexo), para depois satisfazer as necessidades de segurança (moradia), necessidades sociais (relacionamentos) e necessidades de estima (ser valorizado e amado), e, por último, ocorreria a autorrealização (satisfação diante das necessidades supridas).

Maslow (1962) rejeitou a posição positivista e naturalista do behaviorismo e assumiu uma posição humanista, concebendo o homem como pessoa e não como objeto ou fato determinado pelas leis do meio. Da psicanálise, critica a fragmentação e causalidade do psiquismo bem como o seu funcionamento através de mecanismos defensivos. (FEIJOO, 2009) Ao longo dos anos dedicou-se à Psicologia Humanista e ao movimento dos potenciais humano, tendo influências dos médicos Alfred Adler (1970-1937) e Kurt Goldstein (1878-1965), do psicanalista Erich Fromm (1900-1980), dos psicólogos Harry Harlow (1905-1981) e Max Wertheimer (1880-1943), além da antropóloga Ruth Benedict (1887-1948). Para ilustrar as contribuições de Maslow e

seu ponto de vista sobre a Psicologia Humanista, transcrevemos abaixo um trecho de uma de suas obras:

> Devo confessar que acabei pensando nessa tendência Humanista da Psicologia como uma revolução no mais verdadeiro e mais antigo sentido da palavra, o sentido em que Galileu, Darwin, Einstein, Freud e Marx fizeram revoluções, isto é, novos caminhos de perceber e de pensar, novas imagens do homem e da sociedade, novas concepções éticas e axiológicas, novos rumos por onde enveredar. Esta Terceira Psicologia é agora uma faceta de uma *Weltanschauung* geral, uma nova Filosofia da vida, uma nova concepção do homem, o começo de um novo século de trabalho (isto é, se conseguirmos sustar, entrementes, um holocausto). Para qualquer homem de boa vontade, qualquer homem 'pró vida', há um trabalho a ser feito aqui, efetivo, probo e eficaz, satisfatório, que pode proporcionar um significado fecundo à nossa própria vida e à dos outros. Essa Psicologia não é puramente descritiva ou acadêmica; sugere ação e implica conseqüências. Ajuda a gerar um modo de vida, não só para a própria pessoa, dentro da sua psique particular, mas também para a mesma pessoa como ser social, como membro da sociedade. De fato, ajuda a compreender até que ponto esses dois aspectos da vida estão realmente relacionados entre si. Fundamentalmente, a pessoa que fornece a melhor ajuda é a 'boa pessoa'. Quantas vezes, tentando ajudar, a pessoa doente ou inadequada causa, pelo contrário, sérios danos. Devo também dizer que considero a Psicologia Humanista, ou Terceira Força da Psicologia, apenas transitória, uma preparação para uma Quarta Psicologia ainda 'mais elevada', transpessoal, transumana, centrada mais no cosmo do que nas necessidades e interesses humanos, indo além do humanismo, da identidade, da individuação. (MASLOW, 1962, p. 10-11)

Como o humanismo[3] é um movimento muito amplo que procura apreender o homem naquilo que o distingue de todos os demais,

---

3 O humanismo surgiu no renascimento entre os séculos XIV e XV e designa um conjunto de doutrinas que tratam a respeito da origem, natureza e destino do homem. É uma filosofia que se concentra nos meios humanos de compreender a realidade e de buscar o conhecimento,

isso abre espaço para que a Psicologia Humanista não possua um corpo teórico próprio, chegando a reunir várias linhas de pensamento (BUYS, 2007; ERTHAL, 1986, 1989) e a congregar ideias da Filosofia Existencialista.

Diante disso vemos que a Filosofia Existencialista, apesar de possuir pontos divergentes do humanismo, foi incorporada em algumas discussões da Psicologia Humanista, tendo em vista alguns pontos de convergência. Sendo assim, faz-se necessário destacar pelo menos alguns desses pontos. Erthal (1989) comenta que, nessas duas correntes, o homem é visto como fonte e centro de valores que está em permanente fluxo, como uma forma de superar a si mesmo. Concordam que há uma direção para o crescimento e para a relação com seus pares. Outros princípios comuns às duas correntes são a confiança na capacidade de escolha do indivíduo, seu crescimento, responsabilidade pelas ações e envolvimento com elas. E quanto aos pontos divergentes, a autora salienta que no humanismo prevalece a concepção positiva do homem voltado para uma tendência inata ao crescimento e desenvolvimento de potencialidades. Já o existencialismo se mantém numa postura menos "otimista" ao ver o homem como ser responsável pelas suas escolhas, além de tratar, mais especificamente, de temas como angústia e morte.

Embora as ideias de Erthal (1989) e de Greening e seus colaboradores (1975) circulem em torno de certo hibridismo entre a Psicologia Humanista e a Psicologia Existencial, salienta-se que essa é uma questão epistemológica polêmica que ultrapassa o foco desse artigo. Por isso, não iremos nos deter em tal impasse. No entanto, citamos um posicionamento de Feijoo (2009, p. 53) que nos aproxima desse impasse na tentativa de esclarecê-lo:

> Parece que o modo como estas Psicologias tentam resolver a questão da determinação psíquica e sua fragmentação fracassa, já que acabam por reincidir nas questões por ela criticadas, uma vez que mantêm os pressupostos metafísicos que

considerando o homem como um ser valioso, centro de seus estudos e preocupações filosóficas. (PEREZ, 2004)

> pretendiam combater: a substancialização do sujeito e a premissa da possibilidade se saber o que lhe faz bem ao homem. Logo há uma determinação daquilo que faz bem ao homem, ou seja, defender sua humanidade e de que há um homem e que se pode definir o que ele é e como deve ser.

Convém, agora, explicitar o existencialismo em favor de uma compreensão mais precisa de seus contornos. Antes disso, mencionaremos conforme Casanova (2009, p. 90) as origens da palavra existência: "existir provêm de ek-sistir, que significa literalmente ser para fora."

A Filosofia Existencialista surgiu em meados do século XIX e início do século XX como reação ao idealismo hegeliano e a partir das ideias de seus precursores Soren Kierkegaard (1813-1855) e Friedrich Nietzsche (1844-1900), tendo seu apogeu na época da Segunda Guerra Mundial. Kierkegaard, apesar de ser um dos pioneiros, trouxe discussões sobre problemáticas como o subjetivismo, o sentido da existência, a angústia, o tédio, a morte, a melancolia, a liberdade, dentre outros. Tais discussões tinham como foco o homem concreto em sua singularidade. E, mais contemporaneamente, encontramos outros filósofos com ideias distintas. Para esclarecer tal questão, recorremos a Giordani (1997, p. 15-16):

> Em Heidegger, Marcel e Sartre notamos claramente a influência do método fenomenológico de Husserl embora não participem da tese de Husserl, nem sequer de sua posição fundamental. Também a chamada filosofia da vida influi poderosamente no Existencialismo: Bergson, Nietzsche e Dilthey, sobretudo representam outras tantas influências decisivas para os existencialistas.

O existencialismo, enquanto doutrina ético-cultural e literária, ressurgiu como movimento filosófico no período entre as duas guerras mundiais, difundindo-se nos Estados Unidos e na Europa, sobretudo na Alemanha e na França. De um modo geral, o existencialismo, segundo Giordani (1997), alertou-nos para a existência humana

como algo diferente de tudo o que existe no mundo e também para os problemas cotidianos que afligem o homem, valorizando a sua realidade subjetiva. Ainda nesse sentido, "o Existencialismo representa até um dado ponto, uma sadia reação demonstrando que nem tudo é abstração e razão, que a vivência, a experiência, a intuição e até mesmo o irracional têm também seu lugar no ser humano". (GIORDANI, 1997, p. 133-134)

Martin Buber (1878-1965), Karl Jaspers (1883-1969), Gabriel Marcel (1889-1973), Edmund Husserl (1859-1938), Jean Paul Sartre (1905-1980), Simone de Beauvoir (1908-1986) e Albert Camus (1913-1960) tiveram grande importância no existencialismo francês, sendo influenciados por Kierkgaard e pelo método fenomenológico.

No existencialismo, a essência não determina o homem e sua premissa básica é que "a existência precede a essência". (SARTRE, 1989) O homem é um eterno "vir a ser" que não possui uma essência, pelo contrário, ele é quem se constrói na medida em que existe e escolhe. O homem é visto como livre para escolher e, consequentemente, responsável por suas escolhas. O passado não é garantia do presente e tampouco do futuro. Diante disso, a angústia é inevitável.

A incidência do existencialismo na Psicologia fez surgir uma nova proposta chamada de Psicologia Existencial, preconizada, sobretudo, pelo psicólogo americano Rollo May (1909-1994) em oposição às explicações teóricas abstratas de inspiração científico-natural. Suas obras foram associadas à Psicologia Humanista, mas traziam diferenças dessa corrente, pois utilizava alguns conceitos filosóficos advindos das obras de Kierkegaard e Nietzsche. Além disso, organizou a obra *Psicologia existencial,* a qual se tornou um clássico que congregava diversos autores da área. Segundo Rollo May (1988), a Psicologia Existencial consiste em uma atitude que impregnou quase todos os ramos de terapia na América. Assim, o ponto de vista existencial requer um esforço para compreender a experiência humana, focando na pessoa existente, emergente, em evolução. Em suma,

> O Existencialismo é uma atitude, uma abordagem dos seres humanos, não uma escola ou grupo especial. Também não é um sistema de terapia, embora lhe dê subsídios relevantes. Não é um conjunto de técnicas, embora possa dar-lhes origem. É antes uma preocupação em compreender a estrutura do ser humano, e sua experiência, à qual deve, em maior ou menor grau, estar subordinada toda a técnica. (MAY, 1988, p. 21)

Para Feijoo (2009), Rollo May foi influenciado pelo movimento humanista americano e pelo existencialismo europeu. Do humanismo, herdou a ênfase na totalidade e singularidade da pessoa e do existencialismo, adotou o estudo de temas como liberdade, responsabilidade e angústia. Assim, a Psicologia sofre influências diretas desses dois modos de se pensar o humano. Exemplo disso é dado por Lessa e Sá (2006) ao afirmarem que a Psicologia Existencial prioriza a existência concreta do humano, ultrapassando concepções teóricas que são muitas vezes abstratas e distantes da realidade de um contexto na qual o psicólogo está inserido.

Os conceitos fundamentais do existencialismo giram em torno de temas como liberdade, escolha, responsabilidade, angústia, solidão, morte, sentido da vida, autenticidade e inautenticidade, subjetividade. Assim, o existencialismo aproxima a Psicologia de uma reflexão que remonta à sua fonte que é a Filosofia, anunciando um novo jeito de abordar a experiência humana a partir da concretude cotidiana.

Vale ressaltar que o existencialismo não é apenas uma doutrina filosófica, mas uma atitude enraizada no interior do homem que mostra uma ligação primordial da existência com a coexistência, bem como a possibilidade de isolamento do humano. Articula-se com a tradição filosófica ao afirmar o valor do presente e das escolhas. Nas palavras do filósofo Abbagnano (2006, p. 43):

> O Existencialismo parte justamente do concreto, do eu individualmente existente, de mim mesmo enquanto busco e pergunto. Para o Existencialismo o filosofar é decisão que diz respeito a minha atitude, a minha relação real e concreta com o ser.

Na compreensão de Sá (2010), apesar de reunir um conjunto de doutrinas, segundo as quais, a Filosofia tem por objetivo a análise e a descrição de temas da existência, "o Existencialismo nunca se constituiu como um sistema filosófico estruturado, valorizando antes, o próprio filosofar enquanto atitude permanente de estranhamento e interrogação do sentido." (SÁ, 2007, p. 322)

Isso corrobora com a visão do filósofo Jolivet (1953, p. 153) ao argumentar que:

> Há várias formas de Existencialismo que, à primeira vista, parecem contradizer-se, e, por outro, a própria ideia de Existencialismo reveste, por sua vez, múltiplas significações, em que o essencial e o acidental andam de maneira tão misturados que são aparentemente indiscerníveis.

Feijoo (2009) nos aponta que alguns existencialistas recorreram ao método fenomenológico como uma forma de suspender qualquer juízo *a priori* do que seja o homem, partindo da premissa de que homem e mundo são inseparáveis.

Agora, com o devido esclarecimento acerca do humanismo e do existencialismo e de suas incidências no campo psicológico, ilustraremos um pouco de como a Psicologia foi incorporando a fenomenologia em seu campo teórico-prático.

A fenomenologia é, antes de tudo, uma possibilidade de interpretação do real, que trilhou um caminho particular em direção a uma metodologia que a diferenciasse da Psicologia, e, ao mesmo tempo, estabeleceu conexões com a mesma. (GOTO, 2008) E, no tocante a essas nuances, a fenomenologia surge em contestação ao método experimental positivista. Desde sua aparição em 1900, a fenomenologia esteve presente em muitas tendências filosóficas, Lambert, Hertz, Kant, Hegel, Teilhard, Chardin, dentre outros, e desmembrou-se em várias definições. Mas é somente a partir da fenomenologia transcendental de Husserl e, mais tarde, de sua analítica intencional, que a Psicologia Fenomenológica inicia seu legado. Sua proposta foi uma tentativa de fazer a Filosofia adquirir o estatuto da razão absoluta e de

conferir bases para as ciências positivistas, fundamentando o conhecimento e a fenomenologia como uma espécie de "positivismo superior". (DARTIGUES, 2008) Além disso, a crise das ciências e da Psicologia anunciada por Husserl, e que persiste até hoje, contribuiu para o surgimento da fenomenologia. Tal crise é marcada pela tentativa de conciliar a objetividade com a subjetividade, ou seja, em buscar se tornar uma ciência da subjetividade. (GOTO, 2008)

O contexto de surgimento da fenomenologia foi marcado por limitações teóricas e metodológicas, uma vez que naquela época não havia propostas que abrangessem a subjetividade na origem do seu sentido. Foi somente com a crise da razão e com o descrédito científico amargado pela Filosofia que Husserl propôs o método fenomenológico baseado na "volta às coisas mesmas", numa tentativa de deixar ver por si mesmo o que aparecia na experiência, ou seja, sua ênfase recaía na intuição como elemento essencial da atitude filosófica. (SÁ, 2007) Segundo Zilles (2008, p. 19), "a Fenomenologia pretende ser ciência das essências e não dos fatos. É ciência de experiência, que descreve os universais que a consciência intui quando lhe apresentam os fenômenos."

O próprio Husserl citado por Goto (2008) argumentou sobre a importância da fenomenologia para a investigação científica, e mais especificamente, para a Psicologia. Na obra *A crise das ciências europeias*, ele critica o objetivismo científico e denuncia a crise das ciências europeias. Para tanto, propõe, como alternativa, a fenomenologia enquanto "Filosofia primeira" e método, através da qual o conhecimento passa a ser construído em referência à subjetividade e não mais restrito ao projeto racional. Goto (2008, p. 74), ao comentar sobre a fenomenologia husserliana, assinala que:

> [...] a fórmula inicial da Fenomenologia não tem a pretensão de negar o conhecimento construído na ciência e na Filosofia, apenas requer para si o direito de excluir qualquer perspectiva teórica sobre as coisas para que se possa ir espontânea livremente até elas [...] em favor da eliminação dos prejuízos e preconceitos

Barreto (2006) nos diz que a fenomenologia foi se constituindo não apenas como um método com procedimentos e instrumentais definidos, mas como uma proposta diluída na obra de seus pensadores — Edmund Husserl, Emanuel Lévinas (1906-1965), Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), Heidegger e Paul Ricoeur (1913-2005). Enquanto que Husserl nos diz que a fenomenologia designa a ciência dos fenômenos que investiga aquilo que aparece à consciência em todas as suas significações possíveis.

Concordamos com a visão de Goto (2008) ao afirmar que a Psicologia Fenomenológica proposta por Husserl continua obscura e sem desenvolvimento pleno, necessitando de maiores esclarecimentos. Segundo Penna (1997, p. 80),

> [...] Husserl acredita ter descoberto uma consciência (a transcendental) que não reside no mundo (não é parte dele), mas é inteiramente independente da consciência empírica, do mundo empírico, da Psicologia humana, da biologia e da história.

Apesar disso, muitas ideias de uma "fenomenologia pura" husserliana contribuíram para a emergência de fenomenologias da percepção, da religião, das relações interpessoais e dos transtornos psicológicos. (SÁ, 2007)

A ontologia de Martin Heidegger e suas relações com a Psicologia

Diante dessa breve explanação da fenomenologia husserliana, faz-se necessário elucidar discussões a respeito da ontologia hermenêutica[4] ou analítica existencial heideggeriana, realçando, com isso, aspectos convergentes e divergentes dessas propostas.

4 Hermenêutica: Em Heidegger (1999), hermenêutica consiste em dar a conhecer o encobrimento originário (movimento de ocultação e desocultação dos entes), ou seja, consiste em encontrar uma interpretação que dissolva esse encobrimento originário. Sendo assim, trata-se de uma hermenêutica da faticidade, já que empreende esforços para compreender a vida concreta como fenômeno.

A partir de 1909, Heidegger se interessou pela fenomenologia de Edmund Husserl. Segundo Sá (2010, p. 2, grifo do autor):

> [...] sua fascinação e inquietude pelos escritos de Edmund Husserl — seu professor e fundador do método fenomenológico — culminaram no abandono do estudo teológico e dedicação à Filosofia. A partir da leitura de 'Investigações Lógicas' de Husserl, compreendeu que o mostrar-se dos fenômenos poderia ser considerado como o redescobrimento do traço fundamental do pensamento grego: *alétheia* (desvelamento).

Isso traz à tona uma verdadeira ruptura com o modo de pensar metafísico, já que Heidegger parte do cotidiano e não de conceitos abstratos para gerar conhecimentos acerca da existência humana. Para ele, o homem não pode mais ser compreendido em termos de mera objetivação, seja ela biológica, psicológica ou sociológica, uma vez que "o existir humano nunca é um objeto simplesmente dado em algum lugar, muito menos encapsulado em si mesmo". (HEIDEGGER, 1999, p. 33)

Em linhas gerais, Gonçalves, e colaboradores (2008, p. 431) destacaram que a ontologia heideggeriana é hermenêutica, já que:

> O sentido que se desvela através do homem, nunca se dá a partir de algum a priori transcendental, ele só é na medida em que se desvela historicamente. Isto porque para Heidegger (2001) o que caracteriza o modo de Ser do homem, a existência, é justamente o fato de que seu sentido está sempre em jogo no tempo.

Heidegger aproximou-se de Husserl ao lançar mão do método fenomenológico e ao propor passar da descrição pura dos fenômenos para a interpretação dos mesmos. Contudo, Heidegger distanciou-se do uso do método tal como empreendido por Husserl e rejeitou as propostas de redução fenomenológica, pois essa redução operava com base em uma "suposta neutralidade" que negava e excluía exatamente o que mais interessava a Heidegger: a existência enquanto é no mundo. Assim, Heidegger buscou desenvolver:

1) uma ontologia que retomasse e aprofundasse a discussão empreendida até então pelos gregos;
2) uma investigação do significado da angústia; e
3) uma reflexão sobre o problema da temporalidade. (PENNA, 1997)

Na visão de Feijoo (2009, p. 56), a fenomenologia de Husserl e a ontologia heideggeriana:

> [...] parecem apontar para elementos que possibilitam a edificação de uma Psicologia Fenomenológica Existencial, em dois aspectos fundamentais: a atitude antinatural e o ser-aí tal como tomado por Heidegger, para indicar a impossibilidade de dicotomizar homem e mundo.

Já Michelazzo (2010, p. 85-86), de forma sintética, realça alguns dos principais pontos de divergência entre Husserl e Heidegger:

> Para Heidegger, a vida em sua realidade histórica escapa ao conhecimento transcendental, tal como Husserl entende, por reduzi-la à condição de objeto, cuja origem é sempre, em última instância, o sujeito que o representa. Tal procedimento está assentado sobre o pressuposto de que a dimensão histórica e fáctica podem ser excluídas da constituição eidética que se encontra na consciência que, por sua vez, acha-se sustentada por um fundamento a-histórico absoluto. Assim, esse processo metodológico, que quer ocupar-se exclusivamente das essências, desenraizado da experiência da vida, esquece as suas próprias suposições. É verdade que Husserl fala de vida, mas a vida de um eu puro, nunca a vida imediata, a vida do mundo. Esta vida real, concreta, tal como Heidegger a pensa, não pode ser captada por uma intuição eidética, mas sim por uma aproximação compreensiva. Assim, se a fenomenologia de Husserl é um esforço para ver objetividades — ou seja, reconduzir objetos à consciência pura —, a vida, como tal, no entender de Heidegger, desaparece. Para apreender essa vida real, Heidegger substituirá a Fenomenologia transcendental por uma Fenomenologia Hermenêutica.

Para Loparic (2004), os motivos que levaram Heidegger a romper com a fenomenologia husserliana se devem ao pensamento "objetificador" de Husserl e em sua proposta de apreender a faticidade da vida humana através da intuição categorial. Na ótica heideggeriana, isso deveria ser revisto, pois a "Filosofia não deve orientar-se unilateralmente nem pela matemática ou ciências naturais nem pela história".

Diante disso, compreendemos a influência e a contribuição significativa de cada um desses dois filósofos para a fenomenologia e para o saber-fazer psicológico. Mesmo diante da fragmentação do campo *psi* e do pluralismo de abordagens que foram surgindo ao longo dos anos (BARRETO; MORATO, 2009), sabemos que a fenomenologia husserliana inspirou a Psicologia Fenomenológica, enquanto que a ontologia heideggeriana inspirou o pensar da Psicologia em uma perspectiva fenomenológica existencial.

Heidegger e suas influências para a Psicologia em uma perspectiva fenomenológica existencial

> [...] uma grande contribuição da Psicologia fenomenológico Existencial é a de evitar que a Psicologia se afogue num mar de teorias que perderam o contato com o cotidiano e com a experiência mesma do existir humano. Isto porque para Fenomenologia apenas o que pode ser visto ou experimentado é real. A verdade da existência não é atingida por um exercício intelectual; ela é revelada ou desvelada nos próprios fenômenos. (GONÇALVES et al., 2008, p. 431)

A vida e as obras de Heidegger repercutiam no âmbito das ciências humanas e da psiquiatria. Contudo, sua obra de maior destaque foi *Ser e tempo* (publicada pela primeira vez em 1927), por apresentar sua principal preocupação: a questão sobre o sentido do ser. Ainda hoje, suas ideias são consideradas originais e críticas da sociedade tecnológica do século XX, mesmo que em alguns momentos tais ideias tenham soado de forma obscura e inacabada para alguns es-

tudiosos e, ao mesmo tempo, relevantes e originais para outros. Tais ideias situam-se no centro das preocupações filosóficas da contemporaneidade ao discutir o sentido do ser e criticar o paradigma metafísico em seu modelo de ciência.

A incursão de Heidegger pela fenomenologia contribuiu para que o mesmo abordasse a questão do ser por uma via diferente daquela percorrida pela metafísica, uma vez que não interroga a respeito do que é o ser, mas sim sobre o sentido do ser. (SÁ, 2010) Ou seja, enquanto a metafísica concebe a questão cognitiva apenas sob o prisma do cogito (intelecto, razão), Heidegger trata da questão cognitiva sob a ótica existencial. (CRITELLI, 2007)

Heidegger empreendeu esforços na superação do paradigma metafísico vigente no pensamento ocidental desde os tempos de Platão e Aristóteles. Apesar do domínio da técnica/tecnologia, o paradigma metafísico carece de abordar o sentido e o valor das coisas para o homem (MICHELAZZO, 2010), desprezando, assim, o caráter de provisoriedade, mutabilidade e relatividade da verdade.

De acordo com Heidegger (1967, p.153), "[...] a Metafísica não questiona a verdade do Ser em si mesmo". Para ele, é necessário que o conhecimento esteja apoiado na própria experiência concreta do existir, sem que haja dicotomia homem *versus* mundo. Assim, as esferas distintas do real passam a ser pensadas como um todo/uma unidade que constitui a mesma realidade. Para tanto, seria necessário libertar o pensar de fatores condicionantes que o impedem de ir além da investigação do ente. O desafio consiste, portanto, em construir a máxima unidade entre ser e ente, de modo a superar o pensamento metafísico e inaugurar outro modo de pensar, denominado de pensamento originário. (MICHELAZZO, 1999)

Pensamento originário é uma expressão que nos remete ao movimento que Heidegger fez ao retomar filósofos gregos, e, assim, resgatar o pensamento originário do ser. Portanto, o pensar originário é proposto por Heidegger como um retorno ao ser, que é a fonte de onde brotou o pensamento ocidental. (MICHELAZZO, 1999)

Segundo Michelazzo (1999), o círculo hermenêutico é a forma pela qual Heidegger se apropria e entende a fenomenologia. O círculo hermenêutico apresenta-se como integrante do pensamento originário, ou seja, nele está presente o pensar original que parte da explicitação da experiência e de seus desdobramentos, e não de demonstrações, explicações ou provas.

> O modo de pensar guiado pelo círculo hermenêutico choca-se contra toda uma tradição de pensamento, pois ele não parte de uma afirmação prévia e devidamente fundamentada para, em seguida, serem derivadas outras proposições por meio da demonstração [...] Afastar-se do círculo hermenêutico por achá-lo complexo ou ambíguo é, antes de tudo, distanciar-se das estruturas originárias que determinam a essência do homem. (MICHELAZZO, 1999, p. 114 - 116)

No círculo hermenêutico, considera-se o movimento de ocultação e revelamento dos fenômenos, já que um ente nunca se mostra completamente; daí a impossibilidade de se adotar uma teoria *a priori* que sistematize a condição humana. (ALMEIDA, 2005) Portanto, na fenomenologia empreendida por Heidegger, os fenômenos são refratários à teoria, havendo lugar para admissão do mistério, das lacunas, das incertezas e das mudanças como questões inerentes ao movimento de existir e de pensar. Vale ressaltar que é comum denominar a fenomenologia empreendida por Heidegger como fenomenologia existencial.

Retomando a metafísica e tentando fazer um paralelo com a fenomenologia, Almeida (2005) destaca que a metafísica pressupõe uma relação dicotomizada sujeito *versus* objeto, atendo-se à logicidade do ser e aos aspectos representativos da realidade. Em contraponto, a fenomenologia:

> Heidegger questiona os dogmas de modos de ser, tendo o tempo e não o intelecto como horizonte, no qual tudo o que é está num contínuo movimento de patentear-se e esconder-se. Um aspecto importante a ser ressaltado é que, sob a ótica Fenomenológica, a relatividade, deixando de Ser um

> problema, torna-se a própria circunstância de aparição dos entes, implicando na provisoriedade daquilo que vem a Ser e que está sendo. (ALMEIDA, 2005, p. 33)

Segundo Barbosa (1998) a relevância do pensamento heideggeriano deve-se à problematização do “ser-em”, ou seja, do ser em coexistência com o mundo, constituindo o que ele denominou de analítica do *Dasein* (ser-aí). O ser é assim como o nada, na medida em que não nos diz algo de concreto, tangível/efetivo e, ao mesmo tempo, envolve significados como viver, surgir e permanecer. (MICHELAZZO, 1999) A fim de esclarecer o que Heidegger chama de ser e de ente, destacamos:

> Ente é tudo de que falamos de que entendemos, com que nos comportamos dessa ou daquela maneira, ente é também o que e como nós mesmos somos. Ser está naquilo que é e na realidade no Ser simplesmente dado, no teor e recurso, no valor e validade, na presença, no há. (HEIDEGGER, 1999, p. 32) Ser é o possível. Como o elemento, o ser é a força silenciosa do poder que quer, isto é, do possível. (HEIDEGGER, 2009, p. 30)

Universalidade, a impossibilidade de definição e evidência do conceito de ser. (SÁ, 2010) Traz também questionamentos provocadores de experiências, exigindo um verdadeiro “[...] abandono de opiniões habituais da Filosofia”. (HEIDEGGER, 2009) Há sentidos inerentes ao verbo “ser”, subjacente às suas variedades de usos. Suas concepções quanto ao que existe constituem uma ontologia hermenêutica oriunda de pesquisas acerca dos filósofos pré-socráticos, da Filosofia de Platão e de Aristóteles. Além desses autores, Heidegger também estudou sobre o filósofo Franz Brentano (1838-1917) e a Filosofia cristã medieval (escolástica), sendo influenciado, ainda, por diversos filósofos do século XIX e início do século XX, principalmente pelo pensador católico dinamarquês Soren Kierkegaard (1813-1855) e pelos alemães Friedrich Nietzsche (1844-1900) e Wilhelm Dilthey (1833-1911).

Heidegger (1999) discute o que significa ser para o homem, ou "como é ser", mesmo considerando que o ser seja uma questão universal, indefinível e que tende a aparecer como algo estranho e supérfluo pela mentalidade que dominava a Alemanha naquela época. Seu intuito é então levar o homem a fazer essas perguntas com envolvimento e reflexão. Sem refletir sobre o ser, o homem aliena-se e segue uma maneira inautêntica de ser e vai, aos poucos, apegando-se aos encantos da técnica e às promessas dos "supostos avanços" científicos, sendo transposto para outra realidade onde o mundo passa a ser um objeto e as relações se tornam meramente técnicas.

Pasqua (1993), baseado em Heidegger, comenta que o ser reside no "quê" e no "quem", naquilo que existe e subsiste. É o ser que torna possível a abertura para a compreensão da existência humana. Stein (1979), por sua vez, afirma que, para Heidegger, o ser é semelhante a uma casa habitada pelo homem, uma espécie de clareira que desponta no meio de um bosque, ou seja, "[...] é presença permanente, horizonte luminoso, no qual todos os entes encontrariam sua verdade". (STEIN, 1979, p. 11)

Na ótica do ser-no-mundo (*Dasein*), o significado não está nas coisas, mas no sentido que surge da coexistência do homem com estas coisas. Ser e mundo são, portanto, dimensões constitutivas do homem. O sentido do ser está vinculado à abertura para compreensão que cada um tem de si mesmo, do outro e do mundo. O sentido em si não pode ser compreendido, mas é aquilo que pode se articular na abertura da compreensão, portanto, não é algo evidente por si mesmo, mas o princípio/direção que norteia a apreensão do ser e dos entes: em outras palavras, é uma compreensibilidade do que é articulado no discurso. O sentido do ser está ligado à linguagem e não é encontrado fora dela.

Já a compreensão é o poder-ser, a visão do homem permeada pela linguagem enquanto dimensão constitutiva do ser e ocorre na coexistência e numa determinada disposição afetiva. "Em toda compreensão de mundo, a existência está compreendida e vice-versa."

(HEIDEGGER, 1999, p. 209) Na medida em que nos apropriamos da compreensão e elaboramos suas possibilidades, chegamos ao que Heidegger chamou de interpretação. Assim, a interpretação se funda numa posição, visão e concepção prévia e nunca está isenta de pressuposições.

Partindo dessas noções, teríamos a analise do *Dasein* como uma analítica existencial, cujo núcleo principal se encontra no emprego do método fenomenológico em prol da investigação da existência humana. (BARBOSA, 1998)

A analítica existencial heideggeriana foi chamada de *Daseinsanalytik* ou *Daseinsanalyse*. Essa expressão apareceu pela primeira vez na obra *Ser e tempo* (1927/1989) e permaneceu assim denominada até hoje. Baseados em Heidegger, Mattar e Sá (2008) afirmam que a analítica do ser do homem, tais como: a abertura original do *Dasein* ao mundo, a compreensão e a disposição afetiva, o ser-com-o-outro, o cuidado, o ser-para-a-morte, a temporalidade e a espacialidade originais, além da corporeidade.

Quanto à abertura original do *Dasein* ao mundo, Heidegger (2001) afirma que o existir como *Dasein* não é passível de objetificação e caracteriza-se pela abertura para "[...] poder-apreender as significações daquilo que aparece e que se lhe fala a partir de sua clareira". (HEIDEGGER, 2001, p. 33) Em outras palavras, o homem é um ser que tem a abertura como condição ontológica. A partir dessa abertura, manifesta-se a disposição afetiva, compreensão e discurso (HEIDEGGER, 1999), cujos correlatos ônticos/empíricos são afeto, desejo, conhecimento e linguagem. (BARBOSA, 1998)

A condição de estar lançado no mundo (de existir) é por si só angustiante, bem como a condição de se produzir conhecimento, pois isso, inevitavelmente, remete esse homem à sua condição de ser finito. Em outras palavras, o homem é limitado por circunstâncias que compreendem o seu mundo compartilhado, sendo levado a pensar sobre a dimensão futura e a lançar-se ao seu encontro. Nesse chamado, o ser se projeta e se vê sempre como limitado no tempo, mortal, frágil,

incompleto e angustiado. (DUARTE; NAVES, 2011) E mesmo sem sequer ter escolhido existir, como, com quem e onde existir, o homem é lançado no mundo e convocado a produzir sentidos em sua existência. Sendo assim, a única certeza que ele traz consigo é a possibilidade, e enquanto possibilidade, esta se apresenta como o nada/vazio. E isso o angustia sobremaneira, obrigando-o a se desfazer da "ilusão de imortalidade" até mesmo quando busca "certezas científicas".

Sendo assim, o homem é colocado diante da própria finitude, o que, não raro, desperta-lhe estranheza e inquietude, remetendo-o às incertezas, à impossibilidade de controle absoluto sobre a vida, uma vez que algo sempre lhe escapa do domínio. Ao mesmo tempo em que a angústia é algo que literalmente apavora e é tirada de cena, é algo que também desperta o humano em direção ao seu poder-ser mais próprio. É a partir da angústia que o homem é chamado a conferir sentidos para a vida. Ela nos "aponta e desperta" para aquilo que o cotidiano "tenta nos anestesiar e desviar".

O mundo apresenta-se de modo ambíguo para o humano. Se, por um lado, é aparente solidez, prestando-se como meio e abrigo, por outro, apresenta-se como fluidez na medida em que o sentido de ser se dilui. Por conseguinte, não há uma pertença do homem ao mundo, o qual lhe parece, por vezes, inóspito. Esse não pertencimento aparece sob a forma de experiência de desabrigo, desamparo e abandono, denominada por Heidegger de angústia. É a angústia que lança o homem frente a suas próprias possibilidades de ser, ou seja, frente à sua liberdade. Assim, tanto a inospitalidade do mundo quanto a liberdade humana constituem condições ontológicas do ser. (ALMEIDA, 2005)

Nunes (2004) nos diz que a angústia é o encontrar-se fundamental que coloca o homem diante do nada e o faz retroceder "diante de algo". A angústia é quando o nada se torna manifesto. Além disso, difere-se do medo. No medo há um objeto definido, enquanto que na angústia não há, é o próprio nada que se apresenta. Cipullo (2000, p. 94) sintetiza a questão da angústia em Heidegger ao comentar:

> É a angústia que lança as estruturas de toda e qualquer possibilidade de temor; trata-se de uma disposição afetiva originária que coloca o Dasein (ser-aí, existência humana) diante do nada, de sua própria incompletude e abertura. O que angustia o homem, na verdade, é o próprio mundo em que foi, sem opção, lançado, e do qual será, mesmo contra sua vontade, arrancado. O homem é então um ser-para-a-morte. Todo temer é, conseqüentemente, em essência, temer a morte, saber da certeza da morte [...] Toda angústia é para Heidegger, angústia de morte. Vivemos fugindo da morte. Fugindo da morte, vivemos.

Diante disso, podemos compreender que Heidegger coloca o homem como um ser de projeto, voltado para o futuro. Existir é um projeto que agrega a compreensão enquanto estrutura originária do *Dasein*. É na compreensão, e também por ela, que nos movimentamos e criamos espaços para poder-ser. Nas palavras de Sá (2010, p. 6), "[...] a cada modo de existir, corresponde uma significação possível do mundo".

É nessa projeção para o "vir-a-ser" e no embate com a morte que o homem se apropria do seu projetar-se diante da vida. É por saber que tem um tempo a gastar que o homem planeja, sonha, idealiza, espera e luta por realizações, embora não tenha garantias de que isso ocorrerá um dia. "Admitir" que a vida não existe sob a ótica da garantia, mas sob a ótica da possibilidade não é tarefa simples. Mas, ao apropriar-se dessa condição (enquanto existência lançada) e assumi-la, o homem destina-se na busca de si mesmo.

O modo de ser oriundo do desvelamento (*Aletheia*) ocorre quando o homem se apropria de sua condição de ser finito e angustiado, assumindo a responsabilidade perante suas escolhas, encarando e resignificando o "nada" que se lhe apresenta no cotidiano de modo próprio/pessoal e não conforme o "a gente", o "todos nós". Já o modo de ser decaído é quando não assumimos essa condição de ser-para-a-morte, e nos perdemos na impessoalidade, lidando com os fenômenos de forma superficial e igualando-se à massa, ao público.

Para Heidegger, permanecemos nesse modo-de-ser na maior parte do tempo, no qual somos absorvidos pela impessoalidade/inautenticidade. Apesar disso, podemos também buscar nosso ser-si-mesmo-próprio, singular, autêntico. Portanto, na ótica heideggeriana, a existência humana acontece ora em movimentos autênticos/próprios, ora em movimentos inautênticos/impróprios. Na impropriedade, somos facilmente tragados pelo falatório, curiosidade e ambiguidade, e na propriedade, somos compelidos a cuidar de ser.

Considerações finais

A perspectiva de compreensão do humano apresentada tornou-se fonte de inspiração para a psiquiatria de inspiração fenomenológica, contribuindo para o surgimento de eminentes psicoterapeutas apoiados pela ontologia heideggeriana, a exemplo de Ludwig Binswanger (1881-1966), Eugéne Minkowski (1885-1972) e Medard Boss (1903-1990). Além disso, tem contribuído com alguns campos de conhecimento, tais como a psiquiatria e a psicanálise, através da *Dasein*, análise proposta por Medard Boss, e da análise existencial de Ludwig Binswanger. E no campo da Psicologia, esse pensamento, juntamente com alguns pressupostos do existencialismo e do método fenomenológico de investigação, tem sido muito difundido, uma vez que orienta o saber-fazer do psicólogo que, por intermédio do encontro com a alteridade, busca explicitar a experiência de sofrimento apresentada pelos demandantes.

Heidegger trouxe contribuições importantes para o saber-fazer psicológico, pois traz à tona a importância do cuidar de ser como condição ontológica/originária do existir humano. Essa inspiração contribui para o advento de uma compreensão do humano para além do dualismo metafísico. Vale destacar que não se trata de fazer Filosofia nem tampouco encaixar a Filosofia heideggeriana na Psicologia. Trata-se de exercer o pensamento originário (por meio do círculo hermenêutico) em prol do resgate do sentido do ser e da superação do psicologismo. Isso poderá contribuir para o desenvolvimento de uma

praxis psicológica desvinculada de modelos meramente explicativos e lógico-representativos. Isso nos faz vislumbrar possibilidades de novas reconfigurações no trabalho do psicólogo e em seus modos de ser e de estar-no-mundo. Modos que incluem, primordialmente, uma nova forma de se relacionar com o ser das coisas, deixando para trás a arrogância da suposta interpretação total de mundo.

Sendo assim, ao se assumir as inspirações oriundas do pensamento heideggeriano em sua primeira fase produtiva, compreende-se que a Psicologia pode ser construída em uma perspectiva fenomenológica existencial, em que o mais importante não é investigar o psiquismo em suas propriedades, mas, sim, cuidar de ser e permitir que os sentidos se desvelem. Portanto, faz-se necessário empreender novos estudos com foco no "segundo Heidegger", a fim de explicitar suas possíveis contribuições para a prática psicológica na contemporaneidade.

Referências

ABBAGNANO, N. *Introdução ao existencialismo*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ALMEIDA, F. M. *Ser clínico como educador*: uma leitura fenomenológica existencial de algumas temáticas na prática de profissionais de saúde e educação. 2005. 215 f. Tese (Doutorado em Psicologia) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BARBOSA, M. F. A noção de Ser-no-mundo em Heidegger e sua aplicação na psicopatologia. *Psicologia*: ciência e profissão, Brasília, DF, v. 3, n. 18, p. 2-13, 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98931998000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 abr. 2009.

BARRETO, C. L. B. *A ação clínica e os pressupostos fenomenológicos existenciais*. 2006. 215 f. Tese (Doutorado em Psicologia) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 2006.

BARRETO, C. L. B. T.; MORATO, H. T. P. A ação clínica e a perspectiva fenomenológica existencial In: MORATO, H. T.; BARRETO, C. L.; NUNES, A. P. *Aconselhamento psicológico numa perspectiva fenomenológico existencial: uma introdução*. São Paulo: Guanabara Koogan, 2009.

BEAINI, T.C. À escuta do silêncio: um estudo sobre a linguagem no pensamento de Heidegger. São Paulo: Cortez, 1981.

BELLO, A. A. *Introdução à fenomenologia*. Bauru: Edusc, 2006.

BUYS, R. C. A psicologia humanista. In: JACÓ -VILELA, A. M. J.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Org.). *História da psicologia rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2007.

CASANOVA, M. A. *Compreender Heidegger*. Petrópolis: Vozes, 2009.

CIPULLO, M. A. T. O modelo existencial e o pulsional na compreensão da angústia (ou... A escolha de Ubiratan S.). In: ANGERAMI-CAMON, V. A. et al. (Org.). *Angústia e psicoterapia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 85-103.

CRITELLI, D. M. *Analítica do sentido*: uma aproximação e interpretação do real de orientação Fenomenológica. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DARTIGUES, A. *O que é a fenomenologia?* 10. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

DUARTE, R.; NAVES, G. O Ser-para-a-morte em Heidegger. *Revista Católica*, Uberlândia, v. 3, n. 5, p. 64-82, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://catolicaonline. com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/06-filosofia.pdf>. Acesso em: 22 novembro 2015.

ERTHAL, T. C. S. Abordagem existencial-humanista na psicoterapia. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 83-90, mar./abr. 1986. Disponível em: <http://bib.pucminas.br/arquivos/120000/121400/25_121494.htm>. Acesso em: 5 ago. 2010.

ERTHAL, T. C. S. *Terapia vivencial*: uma abordagem existencial em psicoterapia. Petrópolis: Vozes, 1989.

FEIJOO, A. M. L. C. *A escuta e a fala em psicoterapia*: uma proposta fenomenológico-Existencial. São Paulo: Vetor, 2000.

FEIJOO, A. M. L. C. *Psicologia clínica e filosofia*. Belo Horizonte: Fundação Guimarães Rosa, 2009.

FIGUEIREDO, L. C. M. Matrizes do pensamento psicológico. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

GIORDANI, M. C. *Iniciação ao existencialismo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GONÇALVES, R. R et al. Merleau-Ponty, Sartre e Heidegger: três concepções de Fenomenologia, três grandes filósofos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*.

Rio de Janeiro, ano 8, n. 2, p. 402-435, 2008. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v8n2/artigos/pdf/v8n2a19.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2011.

GOTO, T. A. *Introdução à psicologia fenomenológica*: a nova psicologia de Edmund Husserl. São Paulo: Paulus, 2008.

GREENING, T. et al. *Psicologia existencial-humanista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

HEIDEGGER, M. *Carta sobre o humanismo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. pt. 1.

HEIDEGGER, M. *Seminários de Zollikon*. Petropólis: Vozes, 2001.

HEIDEGGER, M. *Sobre o humanismo*. São Paulo: Tempo brasileiro, 2009.

HOLANDA, A. F. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 3, n. 24, p. 363-372, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2010.

INWOOD, M. *Heidegger*. Tradução de Adaeil Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2004. (Mestres do pensar).

JOLIVET, R. *As doutrinas existencialistas*. Tradução de portuguesa de Antonio de Queirós Vasconcelos e Lencastre. Porto: Livraria Tavares-Martins, 1953.

LESSA, J. M.; SÁ, R. N. A relação psicoterapêutica na abordagem fenomenológico-existencial. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 3, n. 24, p. 393-397, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a13.pdf>. Acesso em: 7 out. 2010.

LOPARIC, Z. *Heidegger*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. (Filosofia Passo a passo, v. 32).

MASLOW, A. *Introdução à psicologia do ser*. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1962.

MATTAR, C. M.; SÁ, R. N. de. Os sentidos de "análise" e "analítica" no pensamento de Heidegger e suas implicações para a psicoterapia. *Estudo Pesquisa Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 191-203, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v8n2/v8n2a05.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2011.

MAY, R. *Psicologia existencial*. 5. ed. Tradução e ensaio introdutório de Ernani Pereira Xavier. São Paulo: Globo, 1988.

MICHELAZZO, J. C. *Do um como princípio ao dois como unidade*: Heidegger e a reconstrução ontológica do real. São Paulo: Annablume: FAPESP, 1999.

MICHELAZZO, J. C. Pensamento e experiência religiosa: contribuições do Jovem Heidegger para a mística apofática. *Revista de estudos da religião*, Campinas, p. 73-102, dez. 2010

MOREIRA, V. A gestalt-terapia e a abordagem centrada na pessoa são enfoques fenomenológicos? *Revista Abordagem Gestáltica*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 3-12, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-68672009000100002 &script= sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 14 set. 2010.

NUNES, B. *Heidegger & ser e tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. (Passo a passo, v. 6).

PASQUA, H. *Introdução a leitura do ser e tempo de Martin Heidegger*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

PENNA, A. G. *A fenomenologia e a psicologia fenomenológica*: repensando a Psicologia. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

PEREZ, S. R. S. *Ser-no-mundo com a criança portadora de câncer*: compreendendo a experiência de psicólogos nos serviços de oncologia pediátrica de natal-RN. 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

ROGERS, C. *Um jeito de ser*. Tradução de Maria Cristina Machado Kupfer. São Paulo: EPU, 1983.

SÁ, R. N. A Analítica do Dasein de Martin Heidegger In: FEIJOO, A. M. L. C. (Org.). *Tédio e finitude*: da filosofia à psicologia. Belo Horizonte: Fundação Guimarães Rosa, 2010.

SÁ, R. N. As influências da fenomenologia e do existencialismo na psicologia. In: JACÓ -VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Org.). *História da psicologia rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2007. p. 319-338.

SARTRE. J. P. *O existencialismo é um humanismo*. Tradução de Rita Correira Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte e Bento Prado Júnior. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

STEIN, E. *Os pensadores*. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

ZILLES, U. A fenomenologia husserliana como método radical. In: HUSSERL, E. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Tradução de Pedro M. S. Alves. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 27-40.

Transitando entre Espinosa[1] e Nietzsche para a compreensão de possibilidades de ação transdisciplinar em equipes de saúde

Barbara Eleonora Bezerra Cabral

Da proposta do texto

Destinando-me a compreender as possibilidades de ação transdisciplinar em saúde, tomando como cenário o trabalho cotidiano de equipes do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (Nasf) de Juazeiro-BA e Petrolina-PE,[2] mergulhei em alguns aspectos das propostas filosóficas de Espinosa e Nietzsche, pensadores que se identificam quanto a um ponto crucial: a valorização da vida em sua imanência. Ima-

1 Neste Capítulo, optou-se pela grafia aportuguesada do nome Spinoza que será grafado Espinosa. Válido para variações do termo.

2 A pesquisa foi desenvolvida no doutorado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob orientação da prof[a]. Angela Nobre de Andrade, tendo a tese sido defendida em 2011. O Nasf constitui um dispositivo da Atenção Básica, caracterizando-se como uma equipe de composição multidisciplinar, que deve atuar no território, principalmente no apoio matricial às equipes de Saúde da Família.

nência, nesse caso, remete à vida em ato, acontecendo, na existência imediata de cada ser, em sua relação com o mundo em que habita.

Esses dois filósofos tornaram-se interlocutores fundamentais, tanto no processo de imersão em campo quanto na produção de interpretações com base na matéria-prima construída. Este texto se propõe a apresentar os principais recortes feitos nesse sentido, estando longe de esgotar a complexidade das questões tematizadas pelos autores, porém pretendendo lançar algum facho de luz em filigranas do seu pensamento que pareceram sintonizadas aos objetivos da pesquisa.

A ética compreendida a partir dos efeitos dos encontros

Em Espinosa, interessou-me, sobretudo, a discussão acerca da ética. Como ponto de partida para uma breve apresentação de sua compreensão a respeito dessa temática, torna-se fundamental explicitar que a grande tese teórica do espinosismo é a de que existe uma única substância, que possui uma infinidade de atributos. (DELEUZE, 2002) Assim, todas as "criaturas" são modos desses atributos ou modificação dessa substância primária, que é Deus. Destaca-se que, para este filósofo, *Deus sive natura,* ou seja, Deus corresponde à potência da natureza, Deus é natureza, portanto, uma força atual, infinita e imanente, o que fundamentaria a negação da existência de um Deus moral, transcendente, criador. Em função das teses práticas daí decorrentes, que fundamentam uma denúncia da "consciência", dos "valores" e das "paixões tristes", Espinosa foi bastante criticado e odiado em sua época, sob as acusações de materialista, imoralista e ateu.[3]

Espinosa recusa uma superioridade da coisa pensante (mente) sobre a coisa extensa (corpo) ou vice-versa, ao mesmo tempo em que nega qualquer ligação de causalidade entre ambos, tese teórica conhecida pelo nome de paralelismo. (DELEUZE, 2002) Nas palavras de Espinosa (2009, p. 100), encontramos:

3 Espinosa viveu de 1632 a 1677, tendo nascido na Holanda, judeu, sendo expulso posteriormente da comunidade judaica em função de suas produções filosóficas.

> […] a mente e o corpo são uma só e mesma coisa, a qual é concebida ora sob o atributo do pensamento, ora sob o da extensão. […] a ordem das ações e das paixões de nosso corpo é simultânea, em natureza, à ordem das ações e das paixões da mente.

Para Espinosa (apud DELEUZE, 2002), o homem se constitui de mente e corpo, sendo que o corpo existe tal como o sentimos, de modo que a mente está unida ao corpo.

A compreensão dessa união mente-corpo tem, portanto, acepção bem peculiar no contexto da filosofia espinosana, a ponto de se afirmar que a mente somente pode ser conhecida a partir das ideias das afecções do corpo, ou seja, as afecções do corpo são tomadas como via de conhecimento da própria mente. Nessa linha de raciocínio, o conhecimento do corpo se dá por suas afecções, pelas quais a mente constrói ideias a respeito do corpo e de si. Tamanha é a imbricação corpo-mente que não se pode compreender essa relação a partir de uma perspectiva dicotômica.

Com base nessa compreensão, Espinosa (apud DELEUZE, 2002) defende que a primazia da mente em relação ao corpo, característica da tradição do pensamento filosófico do século XVII — que reverbera até os dias atuais –, não se sustentaria. Revela que a própria experiência humana fundamenta seu argumento e, como uma das tentativas de demonstração de sua tese, recorre, dentre outros, ao exemplo dos sonâmbulos, cujos atos ultrapassam a compreensão das possibilidades do corpo e da própria mente.

Para Deleuze (2002, p. 24), a tese do paralelismo implicaria a consequência de que"[…] o que é ação na alma é também necessariamente ação no corpo, o que é paixão no corpo é por sua vez necessariamente paixão na alma". Assume-se, então, que o corpo ultrapassa o conhecimento que temos dele bem como o pensamento ultrapassa a consciência que dele temos, a ponto de esta ser considerada como o lugar de uma ilusão, apenas recolhendo efeitos e ignorando as causas. A ordem das causas seria uma composição ou decomposição de

relações entre os corpos, afetando toda a natureza, gerando um todo mais potente ou coesão de suas partes, no primeiro caso, ou destruição da coesão, no segundo.

Além da desvalorização da consciência, em proveito do pensamento, Espinosa (apud DELEUZE, 2002) propõe uma desvalorização de todos os valores transcendentes e universais, especialmente do bem e do mal, em proveito do bom e do mau. Isso implica um questionamento das verdades universalizantes e das leis eternas, defendidas por uma concepção metafísica de conhecimento e mundo. Em substituição às categorias universais de bem e mal, propõe bom e mau, como aspectos que caracterizariam as relações diversas entre corpos. O bom acontece se um corpo compõe diretamente sua relação com outro corpo, aumentando sua potência, e o mau, por sua vez, surge se um corpo, na relação com outro corpo, o decompõe, reduzindo, portanto, sua potência.

Cabe destacar que potência não é compreendida como essência ou substância, mas como ato, portanto, sendo. Na ontologia espinosana, de acordo com Chauí (2003), o homem é concebido como parte da natureza, ou seja, parte do todo natural. Sendo assim, sua essência corresponde à sua potência de agir, também nomeada como *conatus* ou direito natural. Sendo tomado como ser vivo e constituinte da natureza, o homem tem sua potência de ação definida não pela razão, e sim pelo desejo:

> Se, assim, a natureza humana estivesse disposta de tal modo que os homens vivessem seguindo unicamente as prescrições da razão, e se todo o seu esforço tendesse apenas para isso, o direito natural, enquanto se considerasse o que é próprio ao gênero humano, seria determinado tão-só pela capacidade de razão. Mas os homens são menos conduzidos pela razão do que pelo desejo cego, e, portanto, a capacidade natural dos homens, isto é, o seu direito natural, deve ser definido não pela razão mas por toda a vontade[4] que os determina a agir

---

4 Capacidade natural corresponde à potência natural e vontade, a desejo, conforme encontrado no mesmo fragmento citado em Chauí (2003). Embora se entenda a importância da tradução,

> e através da qual se esforçam por se conservar. Confesso, na verdade, que esses desejos não originados na razão não são ações como paixões humanas. Mas, tratando-se aqui do poder universal da natureza, que é a mesma coisa que o direito natural, não podemos reconhecer nenhuma diferença entre os desejos que a razão nos engendra e os que têm outra origem: uns e outros, de fato, são efeitos da natureza e manifestam a força natural pela qual o homem se esforça por perseverar no seu ser. (SPINOZA, 2005, p. 30)

O *conatus* do homem corresponderia à essência atual do corpo e da mente, distinguindo-se de uma inclinação ou potencial. Assim, potência não é virtualidade, mas poder atual. Seria caracterizado como uma força sempre em ato. Na parte III de sua *Ética*, Espinosa (2009, p. 105) define como essência atual "o esforço pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser". O ser é sempre singular, sendo essa sua essência. O que o ser humano compartilha com outros seres, particularmente outros humanos, são propriedades gerais comuns, e não sua essência.

Conforme Chauí (2003, p. 211) aponta, "um ser humano não é a realização particular de uma essência universal ou de uma natureza humana universal, mas é uma singularidade por sua própria essência". Disso decorre que a essência de um ser singular são suas operações e ações, realizadas para que se mantenha na existência, sendo anteriores à sua caracterização como racionais ou irracionais, certas ou erradas. A essência singular do ser humano se relaciona à sua atividade. Os atos humanos não poderiam ser compreendidos meramente numa perspectiva teleológica, portanto. Sendo o *conatus* a essência atual de um ser singular, daí decorre a compreensão de que

identificando-se maior coerência em Chauí, optou-se por manter a tradução encontrada na edição consultada. Inclusive, na parte III de sua *Ética*, Espinosa (2009) distingue vontade de desejo: vontade indica o esforço de uma coisa por perseverar em seu ser, quando referido apenas à mente, ao passo que desejo (ou apetite) indica o esforço quando referido à mente e ao corpo simultaneamente. Mais precisamente, aponta que desejo é o apetite juntamente com a consciência que se tem dele.

> [...] apetites, impulsos e volições não são inclinações ou tendências virtuais que se atualizariam ao encontrar uma finalidade de realização, e sim aspectos atuais do conatus e, por isso mesmo, são causas eficientes que operam determinadas por outras causas eficientes e não em vista de fins. (CHAUÍ, 2003, p. 211)

Retomando a discussão em torno dos sentidos de bom e mau, destaca-se que haveria dois possíveis: num primeiro, objetivo, mas relativo e parcial, trata-se do que convém ou não convém à nossa natureza. Num outro sentido, subjetivo, qualifica dois tipos ou modos de existência do homem:

> [...] será dito *bom* (ou livre, ou razoável, ou forte) aquele que se esforça, tanto quanto pode, por organizar os encontros, por se unir ao que convém à sua natureza, por compor a sua relação com relações combináveis e, por esse meio, aumentar sua potência. Pois bondade tem a ver com o dinamismo, a potência e a composição de potências. Dir-se-á *mau*, ou escravo, ou fraco, ou insensato, aquele que vive ao acaso dos encontros, que se contenta em sofrer as consequências, pronto a gemer e a acusar toda vez que o efeito sofrido se mostra contrário e lhe revela a sua própria impotência. (DELEUZE, 2002, p. 29)

Assim, Espinosa elabora sua ética como uma tipologia dos modos de existência imanentes, sem referência a valores transcendentes, com caráter de verdades eternas, universais ou absolutas,compreendendo que esta referência caberia à moral, que se baseia num sistema de julgamento. Em meio à discussão sobre ética e moral, o autor constrói uma filosofia da vida, denunciando tudo o que nos separa da vida, particularmente os valores transcendentes que contra ela se orientam, depreciando-lhe.

Nessa frequência de valorização da vida, a ética espinosana se fundamenta nos efeitos das composições e decomposições características das relações entre os seres, tal como indicado. Esses efeitos

decorrem dos afetos, tomados como diapasão para avaliar o que é bom ou mau. É no mínimo curiosa sua compreensão de que

> [...] não é por julgarmos uma coisa boa que nos esforçamos por ela, que a queremos, que a apetecemos, que a desejamos, mas, ao contrário, é por nos esforçarmos por ela, por querê-la, por apetecê-la, por desejá-la, que a julgamos boa. (SPINOZA, 2009, p. 106)

O afeto corresponde às "afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções". (SPINOZA, 2009, p. 98)

Relembrando a tese do paralelismo, cabe pontuar que se algo aumenta ou diminui a potência de agir de nosso corpo, a ideia dessa coisa estimula ou refreia a potência de pensar de nossa mente. De acordo com a perspectiva espinosana, a intensidade da força do *conatus* pode aumentar ou diminuir a depender da forma como cada singularidade se relaciona com outras em seu esforço por sua conservação: há diminuição se a singularidade for afetada pelas outras de modo a se tornar delas dependente ao passo que o aumento ocorre se a singularidade não perder independência e autonomia ao afetar e ser afetada por outras. Essa modulação da intensidade ou força do *conatus* indica uma realização adequada ou inadequada do esforço de autoconservação. Diz-se que:

> A realização é inadequada quando o conatus individual é apenas uma causa parcial das operações do corpo e da mente porque é determinado pela potência de causas externas que o impelem nessa ou naquela direção, dominando-o e diminuindo sua força. A realização é adequada quando o conatus aumenta sua força por ser a causa total e completa das ações que realiza, relacionando-se com as forças exteriores sem ser impelido, dirigido ou dominado por elas; o nome da inadequação é paixão; o nome da adequação é ação. (CHAUÍ, 2003, p. 212)

Considerando o ser vivo como uma essência singular, ou seja, um grau de potência, Espinosa acredita que "[...] a essa essência corresponde uma relação característica; a esse grau de potência corres-

ponde certo poder de ser afetado". (DELEUZE, 2002, p. 33) A ética se refere a uma etologia que considera o poder de ser afetado, para os seres vivos de forma geral. Como indicado no fragmento acima, retirado de Chauí, no caso da etologia dos homens, existem duas espécies de afecções: as ações (explicadas pela natureza do indivíduo afetado, derivando de sua essência) e as paixões(explicadas por outra coisa, derivando do exterior). "O próprio da paixão, em qualquer caso, consiste em preencher a nossa capacidade de sermos afetados, separando-nos, ao mesmo tempo de nossa capacidade de agir, mantendo-nos separado dessa potência." (DELEUZE, 2002, p. 33)

Desse modo, Espinosa (2009) compreende que dos encontros entre os corpos e suas mútuas afetações, brotam paixões tristes ou alegres. As paixões são alegres ou tristes conforme tenha sido aumentada ou diminuída nossa potência para agir, a partir dos encontros e relações em que nos enredamos. Assim, é

> [...] à medida que uma coisa nos afeta de alegria ou de tristeza que nós a chamamos boa ou má. Portanto, o conhecimento do bem e do mal nada mais é do que a ideia de alegria ou tristeza que se segue necessariamente desse afeto de alegria ou de tristeza. (SPINOZA, 2009, p. 163)

Essa ideia de alegria ou tristeza não está descolada do afeto, da mesma forma que a mente não se descola do corpo: o conhecimento do bem e do mal é o próprio afeto, na medida em que estamos conscientes dele. Os afetos da alegria e da tristeza podem ser explicados, portanto, pelas paixões, que surgem quando não somos causa adequada das afecções, ou seja, quando não passamos de sua causa parcial, dado haver a intervenção e o predomínio de causas externas.

Nesse contexto, agir e padecer são dois modos possíveis de existência dos seres, que se alternam ao longo da vida. Segundo Espinosa (2009, p. 107), por alegria se compreende "[...] uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição maior", e, por tristeza,"[...] uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição menor". Torna-se importante esclarecer que, por perfeição, Espinosa (2009) compreende a pró-

pria essência de uma coisa e a sua realidade. Enfatiza que, se a essência da mente corresponde a uma afirmação da existência atual de seu corpo, e perfeição é a própria essência de uma coisa, decorre que "[...] a mente passa a uma maior ou menor perfeição quando lhe acontece afirmar, de seu corpo ou qualquer de suas partes, algo que envolve mais ou menos realidade do que antes". (SPINOZA, 2009, p.152)

Passar a uma perfeição maior, no caso da alegria, implica um ato pelo qual a potência de agir é aumentada ou estimulada: já na tristeza, está implicado um ato que promove uma diminuição da potência de agir. Desejo, alegria e tristeza se caracterizam, segundo o filósofo, como os afetos primários, de onde brotam todos os outros. Espinosa (2009) defende que a ética está fundamentalmente relacionada à alegria, aos bons encontros, que compõem e aumentam a potência de agir, alargando as possibilidades dos humanos diante da vida, uma vez que se tornam menos sujeitos à intensidade das causas externas, ainda que um domínio absoluto sobre os afetos que brotam dos encontros entre corpos seja da ordem do impossível.

Nesse sentido, não se pode ignorar ou almejar eliminar as interferências de causas externas na própria vida, mas a elas não se atribui um peso determinista, dada a possibilidade de ampliar a potência de ação ao mesmo tempo em que se reduz o padecimento. Seria interessante, nessa perspectiva, que os humanos buscassem um alargamento contínuo de sua potência de ação, de modo a privilegiar as paixões alegres no contexto dos seus encontros na vida. Ao longo deles, os corpos são movidos de diferentes maneiras, havendo infinitas possibilidades de composições (paixões alegres) e decomposições (paixões tristes):

> [...] todas as maneiras pelas quais um corpo qualquer é afetado por outro seguem-se da natureza do corpo afetado e, ao mesmo tempo, da natureza do corpo que o afeta. Assim, um só e mesmo corpo, em razão da diferença de natureza dos corpos que o movem, é movido de diferentes maneiras, e, inversamente, corpos diferentes são movidos de diferentes maneiras por um só e mesmo corpo. (SPINOZA, 2009, p. 63)

Pode-se depreender da ética de Espinosa, portanto, que um agir ético estaria associado à produção, criação de novos modos, favorecedores de vida e de sua expansão, a partir do encontro entre os seres e das afetações dele decorrentes, que implicam aumento da potência de ação. Considero pertinente recorrer à compreensão de potência de ação, por Sawaia (2003), a partir de Espinosa, dado sintonizar-se com o aspecto ora discutido, qual seja, a dinâmica das afetações a partir dos encontros como um motor para a transformação de modos relacionais no contexto da atuação em saúde. Tratar-se-ia da

> [...] capacidade de um corpo ser afetado por outro, num processo de possibilidade infinita de criação e de entrelaçamento nos bons e maus encontros, portanto, é quando o homem se torna causa de seus afetos e senhor de suas percepções. A potência de padecer é viver ao acaso dos encontros, joguete dos acontecimentos, pondo nos outros o sentido da própria potência de ação. (SAWAIA, 2003, p. 93)

Crítica à moral e atitude genealógica

Deleuze (2002) indica a tríplice crítica de Espinosa — à "consciência", aos "valores" e às "paixões tristes" — como as grandes semelhanças com Nietzsche,[5] chegando a caracterizá-lo como spinosista em alguns pontos. Penso que essa aproximação se evidencia especialmente quando este fundamenta seu projeto filosófico em uma crítica contundente dos valores morais — chamados superiores por estarem relacionados ao pensamento metafísico ocidental, hegemônico, que defende valores transcendentes, além da vida, fora do mundo, considerados como verdadeiros. O pensamento metafísico retoma e se respalda na tradição socrático-platônica, que acentua a dicotomia essência-aparência, instituindo a supremacia da essência, tomada

5 A produção nietzschiana ocorre na segunda metade do século XIX, tendo o filósofo tido acesso ao pensamento de Espinosa, chegando inclusive a fazer rápidas referências ao seu nome em sua obra, como no prólogo de *Genealogia da moral*.

como verdade, e desvalorizando a aparência, dimensionada como simulacro, erro, mentira e desvio.

Propondo a inversão disso, Nietzsche (2009) defende a necessidade de uma transvaloração dos valores, enfatizando a própria vida como critério de valor e o perspectivismo do conhecimento, em articulação com uma consideração histórica. Afirma veementemente que

> [...] toda a teleologia se baseia no fato de se tratar o homem dos últimos quatro milênios como um ser eterno, para o qual se dirigem todas as coisas do mundo, desde o seu início. Mas tudo veio a ser; não existem fatos eternos: assim como não existem verdades absolutas. (NIETZSCHE, 2008, p. 16)

Assim, os valores são compreendidos como históricos, advindos ou em devir, não tendo uma existência em si, de caráter essencial, tampouco sendo eternos. Ainda que critique as dicotomias, próprias da tradição metafísica de pensamento, nesse processo de questionamento dos valores morais e da vontade de verdade, Nietzsche (2009) enfatiza a aparência, valorizando-a em contraponto à essência: importa o que é (sendo, em ato), o que se mostra, a superfície, o imediatismo da experiência, a ilusão. É o mundo sensível que constitui palco de nossas experiências, onde a própria vida acontece e em que se cria a própria existência. Esse aqui e agora constitui a imanência da vida, único lócus legítimo para avaliação da própria vida, que jamais deveria ocorrer a partir de categorias abstratas, fixas e imutáveis, exteriores ao mundo e à vida, transcendentes. A vida, em sua processualidade, não comporta uma valoração a partir de valores além do mundo, tidos como universais e absolutos.

De acordo com Machado (2002), a valorização da aparência empreendida por Nietzsche foi um modo encontrado de se contrapor à tradição socrático-platônica, indicando outras possibilidades de compreensão da produção de conhecimento, mas é importante destacar que a sua filosofia busca escapar a quaisquer dicotomias, dado instituir uma perspectiva que ultrapassa as categorias de verdade e

erro. "Afirmar que a vida é aparência, reivindicar a positividade do falso é se insurgir contra a possibilidade de um julgamento da vida a partir de um critério de verdade; é ressaltar como a vontade absoluta de saber é um ultraje à vida." (MACHADO, 2002, p. 106)

O projeto de transvaloração dos valores constitui o cerne do projeto filosófico nietzschiano, que pode ser caracterizado como uma filosofia do valor. (MACHADO, 2002) Para este Machado (2002), Nietzsche exortava o questionamento do valor dos valores, situando a própria vida, em sua imanência, como critério maior de avaliação. Diante desse panorama, a crítica à ciência se revelava como um dos pontos nodais da sua filosofia: estando calcada na tradição socrático--platônica, a perspectiva científica em voga era percebida por Nietzsche como sendo diretamente relacionada à moral e à vontade de verdade.

No seu pensamento, a moral é compreendida como contrária à vida, por se fundar em valores transcendentais — fixos, imutáveis e fora do mundo —, revelando-se como manifestação de fraqueza e negação dos valores mais fundamentais da vida, tomada em sua processualidade. A vontade de verdade, que move a própria ciência e o conhecimento racional, é a crença — tipicamente metafísica — de que o mais necessário é a "verdade", tomada como essência e valor superior, que se contrapõe ao falso, ao aparente, ao superficial.

Nessa conjuntura, a vida é compreendida como força, como potência, ou melhor, como embate de forças, cuja correlação cria valores, que a direcionam seja no sentido de sua expansão e aumento ou de sua conservação e diminuição. A concepção de vida aí expressa está intimamente relacionada a um conceito nietzschiano fundamental: a vontade de potência.

A essência da vida é vontade de potência, que corresponde à "[...] primazia fundamental das forças espontâneas, agressivas, expansivas, criadoras de novas formas, interpretações e direções, forças cuja ação necessariamente precede a 'adaptação'". (NIETZSCHE, 2009, p. 62) A vontade de potência seria operante em todo acontecer, implicando

atividade e, portanto, alargamento de vida. Como indicado por Zaratustra, em suas andanças a vida lhe confiou um segredo, o qual revela sua essência: ela é o que deve se superar indefinidamente. (NIETZSCHE, 2005)

Sendo a vontade de potência o elemento básico da vida, em tudo ela existe. “Há muitas coisas que o vivente aprecia mais do que a vida; mas nas próximas apreciações fala a ‘vontade de domínio’.” (NIETZSCHE, 2005, p. 97) Mesmo quando dos embates de forças, que compõem a vida, resulta sua diminuição, pelo predomínio das forças reativas, há vontade de potência. Segundo Machado (2002), nesse caso existiria uma vontade de potência negativa ou fraca, exprimindo-se como uma vontade de nada. É o caso da moral, compreendida como a manifestação de uma vontade enfraquecida, porque vinculada a uma representação, a uma potência imaginária, em sua aliança com valores transcendentais, indicando uma atitude niilista, ou seja, de negação da vida e dos seus valores.

Em sua *Genealogia da moral*, Nietzsche (2009) discute as três principais figuras do niilismo: o ressentimento, a culpa ou má consciência e o ideal ascético. Em linhas gerais, o ressentimento se refere ao predomínio de forças reativas, de modo que não se assume a responsabilidade por atos ou situações, que é imputada sempre aos outros — considerados maus — ou a causas externas, implicando uma passividade e um contínuo rancor diante da vida. A culpa pode ser caracterizada como o resultado de um retorno do ressentimento ao próprio homem, sendo, em certa medida, fruto do ideal ascético. O ascetismo implica fundamentalmente uma concepção da vida como um erro, uma mentira, em favor de um mundo além, que deve ser almejado: assim, a vida é considerada apenas como uma ponte para outra existência, que deve ser ultrapassada numa condição de humildade, pobreza, castidade e abnegação. A rigor, essas três atitudes estão intimamente relacionadas, constituindo o sistema moral judaico-cristão, sustentáculo da sociedade ocidental, vigorosamente criticado por Nietzsche.

> Não se pode em absoluto esconder o que expressa realmente todo esse querer que do ideal ascético recebe sua orientação: esse ódio ao que é humano, mais ainda ao que é animal, mais ainda ao que é matéria, esse horror aos sentidos, à razão mesma, o medo da felicidade e da beleza, o anseio de afastar-se do que seja aparência, mudança, morte, devir, desejo,anseio — tudo isto significa, ousemos compreendê-lo, uma *vontade de nada*, uma aversão à vida, uma revolta contra os mais fundamentais pressupostos da vida, mas é e continua sendo uma *vontade*!... E, para repetir em conclusão o que afirmei no início: o homem preferirá ainda *querer o nada a nada querer*... (NIETZSCHE, 2009, p. 140, grifo do autor)

Em sua análise, Nietzsche (2009) apresenta dois modos de existência possíveis, que se alternam ao longo da vida: um relacionado ao circuito da moral plebeia ou escrava e outro, ao circuito da moral aristocrática ou nobre, privilegiando este último. A moral escrava fundamenta um modo em que predominam as forças reativas em relação às ativas, sendo, portanto, contrário à vida. A esse modo, relacionam-se as perspectivas de doença, fraqueza, adaptação, uma vez que implica negação dos instintos da vida, constituindo uma vontade de nada e favorecendo o declínio da própria vida. O diapasão característico desse modo são os valores do bem e do mal.

A moral aristocrática, por sua vez, sustenta-se na valorização dos instintos da vida, caracterizando um modo em que predomina a ação e a saúde, promovendo afirmação e, consequentemente, expansão da própria vida. A sua frequência sintoniza-se com a contínua avaliação do que é bom ou ruim. Assim, depreende-se que amoral aristocrática corresponde, na verdade, a uma ética, tal como definida por Espinosa: nesse circuito, o homem é definido por sua potência, por sua capacidade de agir, pelo que pode fazer, estando comprometido com a contínua produção de valores que promovam o alargamento das possibilidades existenciais. Tal modo só se viabilizaria a partir de uma libertação dos grilhões da moral.

Nesse contexto, a perspectiva de grande saúde defendida por Nietzsche (2008) relaciona-se com a disponibilidade de afirmar a vida, para além dos valores de bem e de mal. Assim, esse conceito se ilumina a partir do projeto nietzschiano de transvaloração de todos os valores, indicado anteriormente como o eixo de sua proposta filosófica: questionam-se permanentemente valores tomados como categorias absolutas ou universais na avaliação da própria vida. Seu projeto filosófico vislumbra o tortuoso transitar na vida, valorizando os encontros promotores do

> [...] excesso de forças plásticas, curativas, reconstrutoras e restauradoras, que é precisamente a marca da grande saúde, o excesso que dá ao espírito livre o perigoso privilégio de poder viver por experiência e oferecer-se à aventura: o privilégio de mestre do espírito livre! (NIETZSCHE, 2008, p. 11)

Oferecer-se à aventura, na vida, implica sorver a existência, afirmando o que vier, como vier, jamais numa perspectiva conformista, entretanto, pois isto seria niilista. Tomada em sua processualidade imanente, "[...] a vida (e tudo aí implicado: dor, alegria, sofrimento, desejo etc.) não tem um início ou fim a ser alcançado; não é para ser explicada ou justificada (concepção cristã), mas simplesmente afirmada". (ANDRADE, 1999)

A proposta nietzschiana implica afirmar a vida em sua pluralidade/diversidade, estando aí o sentido do trágico, a partir da "união artística do dionisíaco e do apolíneo na tragédia", como destaca Machado. (2002, p. 102) Esta compreensão do trágico revela, então, uma afirmação da vida, para além de uma contradição ou reconciliação de opostos:

> Não se trata de um drama, mas do trágico; ou seja, o trágico não está na angústia ou na repulsa, mas na multiplicidade, na afirmação da diversidade enquanto tal. O que define o trágico é a alegria do plural, e esta alegria não é o resultado de uma sublimação, de uma purgação, de uma compensação, de uma resignação, de uma reconciliação. Trata-se de uma outra maneira de interpretar a existência, não mais recriminando a

> vida (fruto do ressentimento, da impotência), mas afirmando-a em sua pluralidade. (ANDRADE, 1999, p. 79)

Considerando o embate de forças próprio da vida, destaca-se que toda força tende a dominar e se expandir em relação às outras. Não faz sentido falar de força no singular; trata-se sempre de relação entre forças, gerando configurações diversas, em um contexto sempre plural. Entretanto, na perspectiva nietzschiana, não há um predomínio de uma força sobre a outra, que resulte na negação ou anulação de alguma delas — afirma-se sempre uma diferença. Como destaca Andrade (1999, p. 78):

> [...] o que uma vontade quer não é a negação de outra vontade, mas, sim, a afirmação de uma diferença. É a partir deste conceito de hierarquia de forças e afirmação de uma vontade que Nietzsche avalia a vida, ou seja, ao interpretar qualquer configuração, temos que avaliar qual conjunto de forças está produzindo um certo tipo de valor e que direção este valor imprime à vida.

Viver no modo de um agir ético se configuraria, então, como um contínuo exercício de avaliação das forças em embate em cada situação. A perspectiva genealógica nietzschiana se baseia na avaliação do valor dos valores, implicando uma crítica ao caráter de verdade desses valores.

Explícita nessa proposta está, por conseguinte, a superação da vontade de verdade, característica da perspectiva metafísica de ciência. Avaliar o valor dos valores requer uma avaliação de sua força, ou melhor, das forças ali presentes. Assim, a genealogia envolve uma interpretação, dado que avaliação implica uma análise da configuração de forças e valores que se correlacionam numa certa situação, por sujeitos e, aqui, ganha volume o perspectivismo nietzschiano:

> Existe *apenas* uma visão perspectiva, apenas um 'conhecer' perspectivo; e *quanto mais* afetos permitirmos falar sobre uma coisa, *quanto mais* olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso 'con-

> ceito' dela, nossa 'objetividade'. Mas eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? — não seria *castrar* o intelecto?... (NIETZSCHE, 2009, p. 101, grifo do autor)

Para auxiliar na compreensão da perspectiva genealógica — inclusive, assumida e experimentada na pesquisa referida no início deste texto — recorri a Foucault (2007), que diferencia "genealogia" de "pesquisa sobre a origem das coisas", destacando, entretanto, sua aliança com a História. A recusa da pesquisa da origem em Nietzsche é assim justificada:

> [...] a pesquisa, nesse sentido, se esforça por recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo. Procurar uma tal origem é tentar reencontrar 'o que era imediatamente', o 'aquilo mesmo' de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira. Ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas, há 'algo inteiramente diferente': não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça, a partir de figuras que lhe eram estranhas. (FOUCAULT, 2007, p. 17-18)

Compreendendo a história como o próprio corpo do devir, a genealogia considera os saberes, discursos e práticas como peças de um dispositivo político em um dado contexto sócio-histórico, marcado por acidentes e acasos, e não por linearidades. Nesse contexto, destaca-se a figura do acaso, compreendido como um "[...] risco sempre renovado da vontade de potência que a todo surgimento do acaso opõe, para controlá-lo, o risco de um acaso ainda maior". (FOUCAULT, 2007, p. 28) Com um longo trecho retirado de *Genealogia da moral*, que discute um princípio fundamental a toda ciência

histórica, encerro a caracterização de genealogia. Trata-se do princípio de que

> [...] a causa da gênese de uma coisa e a sua utilidade final, a sua efetiva utilização e inserção em um sistema de finalidades, diferem *toto coelo* [totalmente]; de que algo existente, que de algum modo chegou a se realizar, é sempre reinterpretado para novos fins, requisitado de maneira nova, transformado e redirecionado para uma nova utilidade, por um poder que lhe é superior; de que todo acontecimento do mundo orgânico é um *subjugar e assenhorear-se,* e todo subjugar e assenhorear-se é uma nova interpretação, um ajuste, no qual o 'sentido' e a 'finalidade' anteriores são necessariamente obscurecidos ou obliterados. [...] Mas todos os fins, todas as utilidades são apenas *indícios* de que uma vontade de poder se as senhor e ou de algo menos poderoso e lhe imprimiu o sentido de uma função; e toda a história de uma 'coisa', um órgão, um uso, pode desse modo ser uma ininterrupta cadeia de signos de sempre novas interpretações e ajustes, cujas causas nem precisam estar relacionadas entre si, antes podendo se suceder e substituir de maneira meramente casual. Logo, o 'desenvolvimento' de uma coisa, um uso, um órgão, é tudo menos o seu *progressus* lógico e rápido, obtido com um dispêndio mínimo de forças — mas sim a sucessão de processos de subjugamento que nela ocorrem, mais ou menos profundos, mais ou menos interdependentes, juntamente com as resistências que a cada vez encontram, as metamorfoses tentadas com o fim de defesa e reação, e também os resultados de ações contrárias bem-sucedidas. Se a forma é fluida, o 'sentido' é mais ainda [...]. (NIETZSCHE, 2009, p. 61, grifo do autor)

O sentido ético-político nas práticas sociais

Em se tratando do exercício das profissões de saúde, visto como prática social, ao se assumir essa trilha de compreensão, há que se avaliar o conjunto de forças em confronto, em processo de contínua dominação de umas sobre as outras, conforme o contexto em que se desenvolvem

as práticas. Diante disso, a perspectiva genealógica como ferramenta de pesquisa me pareceu bastante fértil para o tema a que me propus, uma vez que se caracteriza como um "[...] processo permanente de avaliação coletiva dos valores presentes nos diversos encontros" (ANDRADE, 1999; ANDRADE et al., 2007), adotando-se uma atitude e intenção provocativa e desconfiada.

Penso não haver como mudar estados de coisas, tão firmemente calcados em toda uma tradição dos saberes disciplinares da sociedade moderna ocidental, baseada em valores metafísicos e transcendentais, senão a partir de uma atitude provocativa, que convoque à reflexão, chacoalhando as certezas e indicando a possibilidade de construção de outros sentidos. Cabe ressaltar que a genealogia não pode ser caracterizada como um método ou técnica, que se aplique em situações específicas: "Trata-se antes, de uma postura, de um modo de estar no mundo que se presentifica em toda a ação do pesquisador, em suas experiências, olhares e falas cotidianos". (ANDRADE, 1999, p. 83)

Busquei me apropriar, portanto, da perspectiva genealógica no percurso do referido estudo, para compreender as tramas sócio-históricas em que se inserem as práticas, discursos e saberes de profissionais de saúde inseridos em equipes multiprofissionais de Nasf, provocando e buscando compreender. A genealogia foi avocada na proposta de pesquisa tanto como referencial teórico-filosófico para a discussão da temática quanto como farol a guiar o trajeto em campo, no contato com os sujeitos/interlocutores e com o cenário da pesquisa.

A pesquisa de inspiração genealógica busca não apenas conhecer, mas também transformar, destacando-se a importância da reflexão sobre a implicação ético-política do ato de pesquisar. Não existe ali neutralidade ou isenção de objetivos; há uma intenção provocativa, de questionamento de verdades estabelecidas e dos valores que as norteiam e, portanto, de construção de outros sentidos.

Esse sentido ético-político da prática de pesquisa se refere a um posicionamento em relação aos interlocutores, ao tema pesquisado e à própria pesquisa, com permanente construção de sentido envolvendo o coletivo. Como destaca Andrade (1999, p. 86), o que vai provocando transformação é "[...] a produção de sentidos que vai sendo instituída por todos, nos diversos encontros".

Apostando no caráter interventivo da pesquisa, tal como destacado por Andrade, Morato e Schmidt (2007), compreende-se que a simples presença do pesquisador já implica alguma interferência nessa ação e, sendo assim, que seja na direção de produzir modos mais fluidos e de afirmação da multiplicidade imanente ao encontro entre sujeitos, da alteridade e da potência singular dos seres.

Experimentando tal atitude provocativa, em uma pesquisa-intervenção, deixei-me guiar em campo na perspectiva de bons encontros com os profissionais, atenta às brechas para uma ação transdisciplinar em saúde no trabalho das equipes que toparam ser interlocutoras no estudo. Ao longo do caminho, não foram poucos os episódios em que pude perceber forças promotoras de expansão de vida, de modo que foi possível delinear um sentido possível — como e a partir de algo vivido no cotidiano — para o que buscava.

O que se pode nomear de ação transdisciplinar ultrapassa prescrições de qualquer ordem, dado que reporta à ordem da invenção. Passa, assim, pela criação em ato, ganhando contornos próprios em cada contexto, a partir dos encontros e misturas que aí ocorrem. Sendo criação, *poiesis*, a aposta transdisciplinar está, consequentemente, para além das especialidades — sem negá-las.

Ação transdisciplinar, como algo possível e concreto, não cabe nas normatizações, implicando ousadia, transformação e, fundamentalmente, a sustentação detensão, pelo exercício de esmaecimento das fronteiras que esse agir atualiza — seguramente, não com base em uma essência ou qualquer *a priori*.

Na interlocução com o pensamento de Espinosa e Nietzsche, dentre outros, o estudo permitiu que se construísse a compreensão

de que ação transdisciplinar só pode existir como produção coletiva, no trânsito entre o que está prescrito e a flexibilidade/inventividade diante das queixas e demandas diárias com que as equipes de saúde se deparam.

Referências

ANDRADE, Â. N. de. Avaliação genealógica. In: MENANDRO, Paulo R.; TRINDADE, Z. A.; BORLOTTI, E. B. (Org.). *Pesquisa em psicologia*: recriando métodos. Vitória: UFES, 1999. p. 73-87.

ANDRADE, Â. N.; MORATO, H. T. P.; SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa interventiva em instituição: etnografia, cartografia e genealogia. In: RODRIGUES, Maria M. P., MENANDRO, P. R. M. (Org.). *Lógicas metodológicas*: trajetos de pesquisa em psicologia. Vitória: GM, 2007. p. 193-206.

CHAUÍ, M.*Política em espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DELEUZE, G. *Espinosa*: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G. Os intercessores. In: DELEUZE, G. *Conversações*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010. p. 155-172.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, M. Microfísica do poder. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007. p. 15-37.

MACHADO, R. *Nietzsche e a verdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007. p. 7-8.

NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SAWAIA, B. O sentido ético-político da saúde na era do triunfo da tecnologia e do relativismo. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Org.).O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde.Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 83-94.

SPINOZA, B. de. *Tratado político*. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2005.

SPINOZA, B. de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PSICOLOGIA E
REDES SOCIAIS DE SAÚDE

Comportamento verbal de agentes comunitários de saúde sobre a maternidade adolescente

Ana Lúcia Barreto da Fonsêca, Elizeu Borloti

Introdução

As relações sociais contemporâneas estão sob influência de contingências diversas a momentos anteriores da história da humanidade (FONSECA; BORLOTI, 2013), fato que promove mudanças nas respostas comportamentais dos indivíduos. Ao descrever comportamento, são utilizadas crenças, atitudes, concepções, valores, ideias, conceitos, visões, representações, qual seja, são expressos em comportamentos verbais. (GUERIN, 1991, 1994)

Fonseca (2000) argumenta que as mudanças no cenário tecnológico interferiram definitivamente nas relações sociofamiliares, já que criaram novas contingências sociais, de modo que conceitos como "criança", "juventude", "maternidade" e "trabalho" passaram por uma repaginação. Nesse cenário, as ambiguidades inerentes

ao processo de construção do comportamento social se acirraram, visto que contingências novas surgiram e antigas permaneceram, produzindo comportamentos verbais ambíguos.

O comportamento verbal é resultado das contingências de reforço utilizadas pela comunidade verbal diante dos fenômenos sociais cuja finalidade é a emissão de comportamentos selecionados no seu processo histórico-cultural. (BORLOTI, 2007; FONSECA; BORLOTI, 2013) Porém, quando surgem novas contingências de reforço, como nas últimas décadas, especialmente quando diferem significativamente das contingências aparentemente estáveis de séculos passados, podem produzir conflitos e ambiguidades na emissão dos comportamentos verbais dos sujeitos sociais. (FONSECA, 2011)

O comportamento social é eliciado por repertórios verbais primários como mando,[1] tato[2] e intraverbal,[3] e relações verbais secundárias em autoclíticos,[4] como estratégias linguísticas utilizadas em audiência para a emissão de mensagens entre interlocutores. Então, as relações verbais são definidas por operantes verbais primários sob controle de uma variedade de estímulos e reforços sociais. (DE ROSE, 2001) Segundo Guerin (1992), os intraverbais estão presentes no comportamento verbal de determinadas comunidades verbais e seriam mantidos pela emissão de autoclíticos específicos para efetivar as relações sociais, exercendo o poder de convencer os sujeitos sociais na reprodução de determinados comportamentos.

Fonseca e Borloti (2013, p. 63) afirmam que as relações sociais sofreram muitas alterações, especialmente "[...] aquelas dirigidas aos papeis sociais de gênero [...]", eliciadas por novas contingências de

---

1 Mando: Operante verbal mantido por operações motivacionais, sob efeito de reforços específicos.

2 Tato: Operante verbal presente no contexto sob controle de estímulos não verbais reforçado por generalização.

3 Intraverbal: Eliciado por estímulos vocais ou gráficos, e mantido por generalização.

4 Autoclitícos: Estilo verbal em que são emitidos operantes de primeira ordem em composição com operantes de segunda ordem, a exemplo da ironia. (BARROS, 2003; FONSECA; BORLOTI, 2013)

reforço, promotoras de comportamentos verbais diferenciados dos modelos tradicionais. Nesses modelos, a função masculina era a de provedor da família e a sociedade, com domínio do espaço público e a função feminina era a de casar e procriar, restringindo-se ao espaço domiciliar. (BADINTER, 1985; MANSUR, 2003; MOURA; ARAÚJO, 2004; TRINDADE; ENUMO, 2002) Nascimento (1999) afirma que os métodos contraceptivos lançaram novas contingências às respostas comportamentais femininas em relação às atividades sexuais, reforçados também por contingências reforçadoras dirigidas à escolarização e ao trabalho, fatos que promoveram o adiamento do casar e da maternidade.

Apesar desse novo padrão de comportamento feminino, em determinadas comunidades verbais, a maternidade ainda prescreve como maior papel social das mulheres, com contingências reforçadoras à sua ocorrência, como também produz contingências reforçadoras à maternidade adolescente, inserindo as jovens no *status quo* do adulto, tendo em vista a exclusão dos adolescentes das políticas públicas de educação e saúde. (FONSECA, 2011; FONSECA; ARAÚJO, 2004) Em algumas comunidades verbais, os índices de gravidez antes dos 19 anos são crescentes, o que destoa dos novos comportamentos verbais disseminados nos meios de comunicação, sob controle, segundo Glenn (1989), da superestrutura, definindo a estrutura de uma dada cultura, determinadas pelas relações sociais, as ideologias e crenças que estabelecem essas relações. (HARRIS, 1982; SAMPAIO; ANDARY, 2010)

Nessa superestrutura, há expectativas dirigidas à escolarização e à formação profissional dos jovens, com a perspectiva de adiamento da maternidade para depois de finalizado os estudos, contemplado o acesso ao trabalho e constituído união estável com parceiro sexual. (FONSECA, 2011; FONSECA; ARAÚJO, 2004) Contudo, os índices altos de gravidez adolescente chamam mais atenção, e têm constituído programas de intervenções públicas e privadas de controle desse comportamento reprodutivo entre os jovens. Há um verdadeiro

"combate" à ocorrência da gestação na adolescência, com a perspectiva de programas de educação/prevenção que incluem contingências de reforço que alterem o comportamento sexual dos jovens, entre estes, ações de educação destinadas à Estratégia de Saúde da Família (ESF), especialmente com foco nas ações dos agentes comunitários de saúde.

Em cena, o Agente Comunitário de Saúde (ACS)

A partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil, em 1988, que define o direito universal à saúde, foram instituídas várias políticas públicas com foco na saúde que tomasse efeito esse direito. O primeiro passo foi a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), que ampliou a todo cidadão o acesso aos serviços de saúde pública, com a premissa de equidade, universalidade e igualdade. (BRASIL, 2009)

Outras ações foram constituídas com vistas a fortalecer o SUS, entre elas o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS), nos primeiros anos da década de 1990. O PACS foi inspirado em um projeto instaurado em cidades pobres do Nordeste do Brasil, e alcançou resultados positivos em seus índices epidemiológicos a partir de intervenções educativas-preventivas de agentes de saúde, sendo ampliado para todo território nacional. (MACIEL; FONSECA, 2009)

As prerrogativas do PACS definiam que os atores sociais — Agentes Comunitários de Saúde (ACS) — deveriam ter escolaridade básica, o ensino fundamental I, ser residentes da comunidade assistida, ter trânsito político na comunidade, características essas que os colocariam como mediadores entre as demandas da comunidade assistida e os serviços de saúde. As principais atividades desenvolvidas pelos ACS estariam definidas pelo caráter socioeducativo, com o objetivo de instaurar padrões comportamentais preventivos, com foco em aspectos considerados de risco para determinada comunidade. (PUPIN; CARDOSO, 2008) A expectativa desse programa é que os agentes comunitários de saúde, por estarem sujeitos às mesmas

contingências de reforço, fossem conhecedores das práticas culturais da sua comunidade, podendo lançar mão a processos educativos pela emissão de comportamentos verbais dirigidos a novas contingências de reforço, alterando essas práticas e as prerrogativas da comunidade verbal. (PUPIN; CARDOSO, 2008)

Maciel e Fonseca (2009) descrevem que os ACS foram incorporados aos profissionais da atenção básica de saúde, compondo as equipes profissionais das unidades de saúde. Essas equipes foram reestruturadas a partir do Programa de Saúde da Família (PSF), com um médico, um enfermeiro, um odontólogo, um técnico em enfermagem e 12 ACS, para atender uma média de 4 mil pessoas. Essas equipes foram renomeadas, no final da primeira década do século XX, para Estratégia de Saúde da Família.

Nessas equipes, os ACS devem realizar ações de cunho educativo, sinalizar à ESF a presença de situações de risco à saúde, seja em caráter individual e/ou coletivo, apontar estratégias de solução de problemas e levantar dados epidemiológicos da comunidade, sendo que as intervenções devem ter caráter preventivo e dirigidas às populações em risco epidemiológico. As intervenções dos ACS seriam destinadas, principalmente, às populações em situação de risco, excluídas dos serviços de saúde e educação, com a perspectiva de reconstrução das práticas culturais de cuidado à saúde, com o objetivo de remover comportamentos que produzam alta morbidade — higiene, saneamento, nutrição, saúde materno-infantil, planejamento familiar e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs). (PUPIN; CARDOSO, 2008) Dados levantados por Levy, Matos e Tomita (2004) demonstram que as ações preventivas dos ACS em parceria aos profissionais da Estratégia de Saúde da Família propiciaram alterações nos índices epidemiológicos com grandes avanços na saúde pública brasileira desde que foi implantada, como a diminuição da desnutrição infantil, da mortalidade infantil, da tuberculose, controle da hipertensão arterial, da diabetes, controle dos índices de contaminação em DSTs, porém a gestação adolescente permanece alta.

Numa pesquisa epidemiológica, em registros oficiais da primeira década do século XXI, da Secretaria Municipal de uma cidade do sertão brasileiro, sobre gestação adolescente, Vilasboas e Fonseca (2010) identificaram que, nos primeiros quatro anos da década, houve um decréscimo nos registros de gestação adolescente, caindo de 32,98% em 2001 para 27,67% em 2005, chegando em 2009 com 24,27%. Embora tenha havido uma queda, os índices parecem decrescer lentamente, o que não condiz com os investimentos em programas educativos e preventivos acoplados às ações educativas através da atenção básica. Além disso, enquanto no Brasil os índices decrescem gradativamente em torno de 6% a 8% em 10 anos de ações preventivas, nos países desenvolvidos, os índices de gestação adolescente não passam de 5% das gestantes. Mesmo assim, as políticas educativas são intensivas e constantes. (FONSECA, 2000) Esses dados tem tornado o tema da gravidez adolescente objeto de grandes e extensivos estudos na última década, o que tem acirrado os debates sobre as contingências que mantêm a sua prevalência em camadas da sociedade excluídas das políticas públicas de educação e saúde.

Fonseca e Araújo (2004), Figueiredo e colaboradores (2006), e Deslandes (2010) definem que a gestação na adolescência expõe a jovem e seu bebê a situações de risco biopsicossocial, agravado pelo fato da sua ocorrência estar vinculada a padrões socioeconômicos precários, o que pode contribuir para reproduzir os níveis de exclusão social e vulnerabilizar ainda mais os sujeitos envolvidos. Contudo, há de se considerar que a gravidez adolescente é eliciada pelas contingências de reforço presentes no contexto sociocultural, que, em alguma medida, é discriminada pela comunidade verbal como estratégia de manutenção das práticas culturais selecionadas historicamente, e, para romper com esse ciclo, é necessário que sejam instituídas novas contingências de reforço, capazes de reverter o comportamento verbal da comunidade cultural. (GLENN, 1989)

Assim, as práticas educativas devem estar dirigidas ao comportamento verbal, de modo que, quando este for modificado, terá

função de controlar os comportamentos não verbais envolvidos, pois as contingências de reforço promovidas pela educação manterão o comportamento preventivo. Na análise contextual do fenômeno, é evidenciado que as ações preventivas dos ACS não têm gerado novos comportamentos verbais dirigidos à gestação adolescente, pois as contingências de reforço apresentadas pela comunidade verbal estão dirigidas aos ACS tanto quanto aos adolescentes, sujeitos de suas intervenções.

Método

A base de referência deste trabalho é a análise comportamental do discurso, em que o comportamento verbal é destacado em eixos relacionados funcionalmente às variáveis contextuais, a partir das contingências de reforço que podem gerar a construção de operantes verbais (BORLOTI, 2007), assumindo a premissa de que o sujeito fala/pensa/escreve como comportamento definido no contexto e como este está sob controle das contingências de reforço, através da história e das relações estabelecidas no ambiente.

Amostra

A coleta de dados foi realizada em quatro grupos de participantes. Duas ESF de um município do sertão da Bahia e duas ESF de um município do sertão de Pernambuco. Foram 20 ACS participantes do estudo, com idade entre 19 e 51 anos, 16 eram do sexo feminino, 13 tinham o ensino médio, 4 estavam cursando nível superior e 3 tinham o ensino fundamental II, 13 denominavam-se casados, 1 divorciado e 6 solteiros. Os ACS tinham em média 1,7 filhos e exerciam as funções de ACS entre 1 e 19 anos.

Instrumento

A entrevista foi realizada com base em protocolos para ACS, contendo questões relativas aos dados importantes ao objetivo do estudo.

Na primeira fase do instrumento, constavam questões relativas aos dados pessoais como idade, escolaridade, estado civil e tempo de exercício de ACS. Foi questionado aos ACS a existência, o número e a idade dos filhos, assim como a idade da primeira gestação e o comportamento verbal dirigido à gestação adolescente.

Procedimento

A pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), com Certificado de Aprovação para Apreciação Ética do Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (Caae/Sisnep) 0026.0.441.143-10, e apresentada às Secretarias de Saúde dos dois municípios participantes, que acolheram a proposta e destinaram às ESF em que deveriam ser coletados os dados.

A participação dos ACS na pesquisa ocorreu após a realização de uma reunião em cada ESF, com a presença dos ACS e seus gestores. Nessa reunião, foram apresentados os objetivos da pesquisa e a proposta de coleta de dados. Após esclarecer os objetivos da pesquisa, as entrevistas foram agendadas com os ACS. Todas as entrevistas ocorreram nas ESF referente aos ACS e foram filmadas com autorização previa dos participantes e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para destacar os comportamentos verbais dos ACS dirigidos ao tema da maternidade adolescente, as respostas verbais aos comportamentos verbais foram transcritas conforme foram emitidas durante a entrevista e agrupadas por eixos temáticos. O objetivo foi destacar os comportamentos verbais, incluindo os recursos linguísticos utilizados nas entrevistas. Não se deixou de considerar que os ACS estavam sob controle da audiência, cuja função social define "poder". Tentou-se amenizar essa influência com questões diretas em estilo socrático, técnica que uma resposta gera outra, na busca de possíveis alterações de conteúdo ou estilo linguístico. (MIYAZAKI, 2004)

Ao serem destacados os comportamentos verbais dirigidos à cada questão, as respostas foram agrupadas em bloco de respostas verbais à mesma questão e foi definida a equivalência entre respostas e seu percentual. Os comportamentos verbais foram nominados em eixos temáticos e definidos em molduras verbais, descritas por Fonseca e Borloti (2013, p. 70) como descrições da "topografia do conteúdo e seu significado, tendo em vista a perspectiva de enquadre das falas construídas pela comunidade verbal ao longo de sua história".

A definição das molduras verbais serviu ao modelo descrito em Fonseca (2011), nos quais são discriminados os comportamentos verbais e suas contingências: aproximação, esquiva e aproximação/esquiva, com a exemplificação de respostas verbais dos sujeitos colaboradores. Contudo, é destacado que a emissão de determinado comportamento verbal não evidencia a reprodução do comportamento não verbal, como destaca Reese (1989).

Resultados e discussão

O comportamento verbal dos ACS dirigidos à maternidade adolescente revelou a ambivalência existente entre o discurso previsto pela comunidade acadêmica e as contingências de reforço utilizadas pela comunidade verbal para a reprodução das práticas culturais, como a maternidade adolescente.

Dos ACS colaboradores da pesquisa, como descritos acima, 15 eram pais ou mães, sendo que 10 haviam tido filhos antes dos 20 anos, incluindo nesse grupo um ACS do sexo masculino que foi pai aos 18 anos enquanto a companheira estava com 15. A princípio, ele emite tato como mando dirigido à contingências favoráveis à ocorrência da gestação nesse momento de suas vidas: *A gente queria, queria casar e a família dizia que não devia, mas a gente queria.* Contudo, com o prosseguir da audiência, as respostas verbais do ACS denunciaram contingências de esquiva à relação dos então adolescentes, que responderam com comportamentos reforçados pela comunidade verbal, a maternidade. O ACS utiliza muitos autoclíticos com vistas a

tornar-se compreensível à audiência: *Sabe, né? A imaturidade é assim, né? Entendeu?!*

No entanto, esse ACS e os demais tatearam como mando muitos dos comportamentos de esquiva — transtornos — causados pela notícia da gestação na sua adolescência, cujos familiares responderam aversivamente à notícia, especialmente nos casos em que o pai da criança não estava comprometido com a gestante. Eles tateiam a história da primeira gestação, utilizando mandos para detalhar os fatos, convencer a audiência de que foram vítimas das contingências do momento, tais como a falta de orientação familiar quanto ao uso de contraceptivos, assim como a dificuldade de acessá-los, recorrendo a autoclíticos: *não é verdade?!, né?!*.

Com o objetivo de convencer a audiência, mais da metade dos entrevistados tateavam no cotidiano das famílias de sua comunidade que exemplificassem a ideia expressa, pois a análise aleatória do fenômeno podia parecer superficial para a compreensão dos seus comportamentos verbais. Em 70% das falas, havia o uso de interrogações com o objetivo de dirigir a audiência a concordar, que funcionam como mandos acompanhados de autoclíticos como estilo de manipular o contexto.

As respostas verbais dos familiares dos ACS à gestação encontram contingências de reforço para sua reprodução, visto que todos os ACS afirmam que a notícia da gestação em uma adolescente nas famílias elicia comportamentos verbais e não verbais de agressão, amenizada quando o pai da criança apresenta-se como responsável e "assume" a criança e a mãe, especialmente, quando tem uma condição de trabalho e estudo favorável.

No caso dos ACS que foram mães ou pais na adolescência, a maternidade acopla uma crítica a essa condição, sendo a audiência desconhecida, emitindo mandos que evocam respostas verbais em congruência ao comportamento verbal, de modo a produzir na ouvinte a concordância. (BARROS, 2003; GUERIN, 1992) Esses ACS acrescentam na concordância o desconhecimento dos métodos contraceptivos na

época da gestação, reforçado pela comunidade verbal em que as práticas culturais excluem a "orientação sexual" como comportamento emitido pela família. As contingências de reforço a esse comportamento verbal parecem ser mantidas na comunidade verbal dos ACS entrevistados, pois todos tateiam a inexistência de comportamentos verbais dirigidos à "orientação sexual" por parte dos familiares dos adolescentes em sua comunidade verbal.

As contingências relativas à falta de orientação dos familiares quanto à orientação sexual permanecem, sendo rara a família que emite comportamento verbal dirigido aos jovens quanto a temas ligados ao sexo. Nesses contextos, a comunidade verbal elicia comportamentos distanciados à sexualidade preventiva, mantendo sob controle as práticas culturais tradicionais previstas pela infraestrutura, entrando em desacordo com as novas contingências apresentadas pela superestrutura (HARRIS, 1982), de tal forma que 85% dos ACS emitem comportamento verbal de aproximação aos familiares, com expressões que justificam suas "falhas" na orientação sexual dos jovens, visto as condições concretas de vida, sob controle das perspectivas da infraestrutura que reproduzem as contingências reforçadoras da comunidade verbal. Na perspectiva ainda de aproximar-se da família, todos tateiam em forma de mando que os jovens têm conhecimento dos métodos contraceptivos através da escola, colocando-os como sujeitos autônomos na alternativa da prevenção, acrescido do fato de terem a possibilidade de acessarem os métodos gratuitamente através dos serviços de saúde, apesar de 65% concordar que a dinâmica de orientação e distribuição dos métodos não seja eficaz.

Diante de tais comportamentos verbais, foi-lhes questionado: "O que você pensa quando sabe que uma adolescente está grávida?", o que evocou respostas verbais sutilmente diversas, mas que se dirigiam ao eixo temático "incerteza/inadequação", expressa pela moldura verbal "a maternidade resulta em ser mãe, algo que deve ocorrer na hora certa" por parte de todos os sujeitos, com contingências des-

favoráveis para esquiva com a moldura verbal "eu não deveria, não poderia e vou ser mãe", expresso em comportamentos verbais como:

> *Fico triste... porque é um futuro incerto. Tanto um futuro incerto pra mãe, como pra criança.* (ACS 9)
>
> *Eu penso assim, que ela estraga um pouco a vida né? Porque é... antecipou coisas que era no caso pra elas ter assim pra frente né?* (ACS 14)

Esses dados podem levantar à inferência de que há na comunidade verbal um preditivo das circunstâncias que favoreçam a ocorrência da gestação, confirmado pelas prerrogativas do Quadro 1, que define a idade ideal vinculada ao cumprimento de etapas como o estudo e o casamento.

Quadro 1 — Comportamentos verbais dos participantes evocadas pelo tema "idade ideal para ser mãe" na pergunta "Qual a idade ideal para uma mulher ser mãe?"

EIXO TEMÁTICO	CONTINGÊNCIAS	COMPORTAMENTO VERBAL
Moldura verbal	Moldura verbal	
A escolarização	Favorável = contingência de aproximação	Entre 20 e 24 anos. Porque ai já acabou a escola, já ta madura, arruma trabalho
A maternidade resulta em ser mãe, algo para ocorrer após a escolarização	Eu não poderia, não deveria e não gostaria de ser mãe antes da escola	
A maturação	Favorável = contingência de aproximação	Acho que não é questão de idade. É preparo... Condição de criar o filho!
A maternidade resulta em ser mãe, algo para ocorrer por maturação	Eu gostaria, poderia e deveria ser mãe	Se tem os estudos e o apoio da família e do pai da criança, tudo bem!
O casamento pós-estudo	Desfavorável = contingência de aproximação	

Fonte: Fonseca (2011).

O tema "idade ideal para ser mãe", mediante a pergunta "Qual a idade ideal para uma mulher ser mãe?"(Quadro 1), evocou, em 60% dos agentes, o eixo temático "a escolarização", descrita pela moldura verbal "a maternidade resulta em ser mãe, algo para ocorrer após a escolarização". Essa resposta verbal revela quanto os comportamentos verbais podem estar distanciados dos comportamentos reais, consequência do entrelaçamento entre várias contingências de reforço presentes nas práticas culturais e condições concretas de vida. (GUERIN, 1992; GLENN, 1989) Assim, a resposta verbal, descrita acima, evoca a vantagem da função social da escola, descrita com a moldura verbal "eu não poderia, não deveria e não gostaria de ser mãe antes da escola", que leva à hipótese de sua manutenção e determinação social em contingências de aproximação. Tal comportamento verbal é emitido pelos agentes para afirmarem que "eu queria estudar antes de ser mãe", ou dirigido às jovens "ela deveria estudar antes de ser mãe", e assim serem congruentes com o conhecimento socialmente construído na superestrutura (HARRIS, 2007), nem sempre reproduzido na comunidade verbal em que estão inseridas (BARROS, 2003; GUERIN, 1992), como expressa a fala a seguir:

> *Com a vida difícil de hoje, acho que a menina precisa terminar a escola para depois pensar em ser mãe.* (ACS 10)
>
> *Para mim... assim... se já acabou a escola, ai pode pensar em ter um filho. Queria que eu tivesse feito isto, mas... é difícil!* (ACS 6)

Outro grupo de ACS (25%), diante da pergunta sobre a idade ideal, produz o eixo temático "a maturação", expressando a moldura verbal "a maternidade resulta em ser mãe, algo para ocorrer por maturação". Essa resposta verbal é descrita como vantagem da maturação psicossocial (focada, em geral, na responsabilidade como uma condição para a maternidade). A moldura verbal desse comportamento verbal é "eu gostaria, poderia e deveria ser mãe", como consequência das contingências de aproximação a que estão expostas

na comunidade verbal, já que pode expressar o provável autotateár: "eu estou preparada psicossocialmente para ser mãe". Essa resposta verbal é, provavelmente, disseminada na comunidade verbal e reafirma os ditos anteriores com função intraverbal para aprovação social. (GUERIN, 1994) Nas falas abaixo, é observado também o uso de autoclíticos lexicais como interrogativas e paradas da fala, como que buscando construções verbais que mantenham o ouvinte como reforçador dos operantes verbais. (GUERIN, 1994) Nesse ínterim, são emitidos os conhecimentos socialmente construídos em relação à idade ideal para ser mãe na comunidade verbal, discriminados como reforçadores para o comportamento verbal. (GLENN, 1989)

> *Idade? Acho que não é questão de idade... É preparo! Tem umas ai, bem novinha, que, precisa ver! Cuidam direitinho dos filhos... Já outras...* (ACS 5)
>
> *Eu num acho que tenho isso de idade, não! É maturidade!* (ACS 13)

Acrescentando mais algumas variáveis, 15% das ACS expressam o eixo temático "o casamento pós-estudo", que descreve a moldura verbal "a maternidade resulta em ser mãe, algo para ocorrer após o estudo e o casamento". Esse conteúdo intraverbal emite a resposta verbal sob controle das vantagens das funções sociais da escola e do casamento, que permite inferir a moldura verbal "eu poderia, deveria e quereria ser mãe", fortalecendo a hipótese de que os ACS gostariam que as adolescentes dissessem isto, porque isto provavelmente estaria sendo reforçado pela comunidade verbal. (GLENN, 1989; GUERIN, 1994)

Apesar da maioria das participantes (75% das ACS) emitir intraverbais como tatos que revelam respostas verbais expostas em molduras verbais como "a maternidade deve ocorrer após cumprir algumas etapas da vida, como escola e casamento", apenas 20% das ACS efetivaram no "fazer" o comportamento verbal, mostrando congruência entre o dizer e o fazer. Então, como foi dito acima,

o comportamento verbal das entrevistadas não é congruente com o comportamento socialmente desejável não verbal. (REESE, 1989) A correlação entre os comportamentos verbais e não verbais é reforçada pela comunidade verbal, de tal modo que o episódio verbal da entrevista manteve os falantes sob controle dos intraverbais como tatos acompanhados de mandos, com o uso de recursos autoclíticos como falas interrompidas que pudessem determinar consequências reforçadoras por parte do ouvinte. Os intraverbais como tatos parecem denunciar contingências contextuais entrelaçadas para a ocorrência da maternidade antes da idade ideal para ser mãe.

> *Eu, infelizmente... não conhecia os métodos naquela época, ai engravidei cedo demais!* (ACS 2)

> *Minha mãe nunca falou de sexo... nunca sabia que tinha esse negocio de camisinha... quando vi, já tava era gravida! Não é como hoje... Tudo fácil!* (ACS 11)

Pode-se inferir que as contingências de esquiva determinadas e mantidas pelo grupo social não têm sido suficiente para eliciarem nos adolescentes práticas de prevenção às DSTs e gravidez indesejada.

As respostas verbais de esquiva a maternidade adolescente são reforçadas pela ênfase dada por todos os ACS quanto às perdas das adolescentes frente a esse evento, especialmente quando não estão inseridas em uma relação conjugal estável, utilizando recursos de argumentos em forma de tato, com função de mando com autoclíticos de controle da audiência.

Conclusão

Os comportamentos verbais evocados pelo fenômeno social da gravidez adolescente eliciaram na maioria dos ACS uma referência ao conhecimento disseminado pela superestrutura, tendo em vista as mudanças ocorridas nas relações de gênero a partir da revolução sexual (entrada das mulheres no mercado de trabalho formal e a uti-

lização de métodos contraceptivos), e a inserção desses no serviço de saúde pública, constituindo-lhes diferentes contingências de reforço às funções sociais femininas, estudo, profissionalização, trabalho, casamento e, por fim, a maternidade, embora o adiamento não seja prescrição para a desistência da maternagem. (BARBOSA; ROCHA-COUTINHO, 2007; FONSECA; BORLOTI, 2013; TRINDADE; ENUMO, 2002)

Entretanto, apesar de grande parte dos participantes expressarem os conceitos da superestrutura, com etapas a serem cumpridas como estudo, casamento, estabilidade antes da maternidade, mais da metade esteve submetido a contingências adversas a esse constructo, tendo filhos antes de cumprirem essas prerrogativas, o que define que a estrutura contextual tem mantido contingências à reprodução da maternidade adolescente, inserindo a jovem em um *status quo* reforçador. (FONSECA; ARAÚJO, 2004) Inclusive os ACS emitem, em suas respostas verbais, as ambivalências a que estão submetidos diante da comunidade verbal, que não reforça comportamentos preventivos dirigidos às práticas sexuais e na contramão, diante dos serviços de saúde, cujos programas preveem atividades de orientação sexual aos sujeitos da comunidade, não disponibilizam materiais e treinamentos adequados à sua efetivação.

Isso é percebido no comportamento verbal dos ACS, que apesar de utilizarem variados recursos estilísticos para justificar as incongruências entre as práticas culturais da sua comunidade verbal e a disseminada pela superestrutura, reproduzem respostas verbais que evidenciam a prerrogativa de uma atitude tradicional dirigida à maternidade associada a uma relação conjugal estável legitimada pela comunidade verbal dos sujeitos. Diante desse preditivo, alguns ACS definem que a relação conjugal com o pai do seu filho constitui casamento, pelo menos imediatamente à notícia da gestação, parecendo servir de "proteção" às contingências aversivas do contexto, o que, em alguma medida, é reforçada pela comunidade verbal. O valor desse reforço social é evidenciado nos casos das participantes que não

mantiveram nenhuma relação com o pai do filho em gestação e expressam uma situação de aversão à situação, embora autorreforcem diante dos resultados obtidos. Assim mesmo, elas emitem intraverbais de "reprovação" à sua condição: "*ter filho sem marido... ave! É ruim demais! Eu que sei..., é uma condenação!*", o que evidencia as contingências punitivas presentes no comportamento verbal da comunidade, que antecipam a essência desses operantes verbais na audiência. (GLENN, 1989; GUERIN, 1994; REESE, 1989)

Contudo, apesar de as participantes emitirem esse conhecimento, ele não encontrou respaldos infraestruturais e estruturais que garantissem a congruência fazer-dizer, mantendo-se esse conhecimento socialmente construído paralelo às tradicionais práticas socioculturais que garantem a reprodução e a produção da sua comunidade verbal.

Referências

BADINTER, E. *Um amor conquistado*: no mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, P. Z.; ROCHA-COUTINHO, M. L. *Maternidade*: novas possibilidades, antigas visões. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 163-185, 2007.

BARROS, R. da S. Uma introdução ao comportamento verbal. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 73-82, jun. 2003.

BORLOTI, E. B. O comportamento verbal de Skinner: funções do citar em Verbal Behavior. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 199-216, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Sistema Único Saúde*, Brasilia, DF, 2009. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/>. Acesso em: 14 mar. 2009.

DE ROSE, J. C. C. O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. In: BANACO, R. A. (Org.). *Sobre* comportamento *e cognição*: aspectos teóricos, metodológicos e formação em análise do comportamento e terapia comportamental. Santo André: ESETec, 2001. v. 1, p. 146-161.

DESLANDES, K. *Por que a gravidez na adolescência nos preocupa?*. [S. l.] 2010. Disponível em: <http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/index.php/produção/artigos-publicados-no-site/91>. Acesso em: 25 abr. 2011.

FIGUEIREDO, B. et al. Gravidez na adolescência: das circunstâncias de risco às circusntâncias que favorecem a adaptação à gravidez. *International Journal of Clinical Psychology*, Granada, v. 6, n. 1, p. 97-125, enero 2006.

FONSECA, A. L. B. da. *Gravidez, maternidade e análise comportamental da cultura*: crenças e atitudes de agentes comunitárias de saúde e de adolescentes grávidas do sertão do Brasil. 2011. 200 f. Tese (Doutorado em Psicologia) — Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

FONSECA, A. L. B. da. *Práticas educativas no contexto familiar das mães adolescentes*. 2000. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

FONSECA, A. L. B. da; ARAÚJO, N. G. Maternidade precoce: uma das conseqüências do abandono escolar e do desemprego. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 16-22, 2004.

FONSECA, A. L. B. da; BORLOTI, E. B. Atitudes e crenças de agentes comunitários de saúde e gestantes adolescentes sobre maternidade e infertilidade. In: SOUSA, G. M. C. de; ABREU, E. F. de (Org.). *Olhares diversos... encontros possíveis*. Curitiba: CRV, 2013. p. 63-86.

GLENN, S. S. Verbal behavior and cultural practices. *Behavior analysis and social action*, New York, v. 7, n. 1-2, p. 10-15, 1989.

GUERIN, B. Anticipating the consequences of social behavior. *Current Psychology*, Brunswick, v. 10, n. 3, p. 131-162, 1991.

GUERIN, B. Análise do comportamento e a construção social do conhecimento. *American Psychologist*, Washington, v. 47, p. 1423-1432, 1992.

GUERIN, B. Atitudes and beliefs as verbal behavior. *The Behavior Analyst*, Kalamazoo, v. 17, n. 1, p. 155-163, 1994.

HARRIS, M. *Cannibals and kings*: the origins of cultures. New York: Vintage, 1982.

LEVY, F. M.; MATOS, P. E. de S.; TOMITA, N. E. Programa de agentes comunitários de saúde: percepção de usuários e trabalhadores da saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 194-203, jan./fev. 2004.

MACIEL, R. L. M.; FONSECA, A. L. B. da. *Percepção dos agentes comunitários de saúde sobre sua relação com a comunidade. Juazeiro, BA*. Juazeiro: [s.n.], 2009.

MANSUR, L. H. B. Experiências de mulheres sem filhos: a mulher singular no plural. *Psicologia, Ciência e Profissão*. Brasília, DF, v. 23, n. 4, p. 2-11, dez. 2003.

MIYAZAKI, M. C. O. S. Diálogo socrático. In: ABREU, C. N. de; GUILHARDI, H. J. (Org.). *Terapia comportamental e cognitivo-comportamental*: práticas clínicas. São Paulo: Roca, 2004. p. 311-319.

MOURA, S. M. S.R.de; ARAÚJO, M. de F. A maternidade na história e a história dos cuidados maternos. *Psicologia, ciência e profissão*. Brasília, DF., v. 24, n. 1, mar. 2004.

NASCIMENTO, A. B. *Trajetória da juventude brasileira*: dos anos 50 ao final do século. Salvador: EDUFBA, 1999.

PUPIN, V. M.; CARDOSO, C. L. Agentes Comunitários de Saúde e os sentidos de "ser agente". *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 13, n. 2, p. 157-163, 2008.

REESE, H. W. Ruleandrule-governed. In: HAYES, S. C. (Ed.). *Rule-governed behavior*: cognition, contingencies, and instructional control. New York: Plenum Press, 1989. p. 3-84.

SAMPAIO, Â. A. S; ANDERY, M. A. Comportamento social, produçãoagregada e prática cultural: uma análise comportamental de fenômenos sociais. *Psicologia*: teoria e pesquisa, Brasília, DF, v. 26, n. 1, p. 183-192, 2010.

TRINDADE, Z. A.; ENUMO, S. R. F. Triste e incompleta: uma visão feminina da mulher infértil. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 151-182, 2002.

VILABOAS, C.; FONSECA, A. L. B. da. Dados epidemiológicos da gestação adolescente no DS III do município de Juazeiro da Bahia na última década. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTIFICA DAUNIVASF, 5., 2010. Juazeiro. *Anais...* Juazeiro, 2010.

A contribuição epistemológica de Paulo Freire nas práticas laborais do enfermeiro

Luciana Dantas Farias de Andrade, Ângela Nobre de Andrade

Introdução

As atividades de educação em saúde vêm sendo discutidas como práticas dos profissionais de saúde que viabilizem melhor o estímulo ao autocuidado, prevenção de agravos e diagnóstico precoce em casos que precisem de intervenção imediata. Nesse sentido, dentre as profissões que assistem clientes na área da saúde, o enfermeiro é o profissional que permanece 24 horas por dia na assistência hospitalar e desenvolve o atendimento de maneira holística durante a consulta de enfermagem na atenção pública primária em saúde.

Albuquerque e Stotz (2004) atestam que as dificuldades enfrentadas pelos enfermeiros para incorporar uma prática cotidiana de ações educativas na atenção primária são imensas e, quando ocorrem, são provenientes do interesse individual de cada profissional, realizando trabalhos em grupos com gestantes, idosos ou portadores de patologias, como no caso dos grupos de diabéticos e/ou hipertensos, no

âmbito da Estratégia Saúde da Família. Tais atividades são conduzidas, muitas vezes, de acordo com o programa da ocasião ou a epidemia em pauta (atualmente, a dengue[1]), sem a preocupação com a integralidade no próprio processo educativo ou com a continuidade de ações junto à comunidade, impossibilitando a autonomia e reflexão crítica dos sujeitos.

Embora as práticas educativas sejam elucidadas na atenção primária, em âmbito hospitalar, elas estão presentes na pediatria, sendo desenvolvidas com abordagens lúdicas, apoio interdisciplinar e da comunidade. Nas demais áreas, são realizadas de maneira pontual próximo à alta hospitalar do usuário ou quando os profissionais de Enfermagem são questionados.

A demanda por "campanhas educativas" absorve os serviços de saúde, principalmente os serviços da atenção primária que, diante do acúmulo de atividades profissionais necessárias à sua viabilização, acaba provocando uma insatisfação nos próprios enfermeiros, que se veem sem tempo para o desenvolvimento de um trabalho mais estruturador.

Mesmo assim, é possível encontrar atividades de educação em saúde conduzidas pelos profissionais da Enfermagem no âmbito da atenção primária, secundária e terciária de forma verticalizada, no sentido de garantir a mobilização dos usuários às campanhas preconizadas pelo Ministério da Saúde, independentemente das reais necessidades e condições locais.

Contrário a esse posicionamento, a proposta preconizada por Paulo Freire sugere que o conteúdo mediador de novas interpretações da realidade seja proveniente dos depoimentos da comunidade, das falas dos sujeitos envolvidos, das representações que eles têm

---

1 A dengue é uma arbovirose que tem causado preocupação por ser um problema de saúde pública mundial. A transmissão ocorre, principalmente, pela picada de fêmeas dos mosquitos *Aedes aegypti* infectados. A incidência de casos de dengue flutua de acordo com as condições climáticas e está diretamente associada ao aumento da temperatura, pluviosidade e umidade do ar, condições que favorecem o aumento do número de criadouros disponíveis e também o desenvolvimento do vetor. (RIBEIRO et. al., 2006)

das vivências ou das experiências construídas nas relações cotidianas com os espaços comunitários mais próximos, inclusive com os acontecimentos em nível contextual maior, na medida em que se colocam como sujeitos imersos em redes de relações sociais, políticas, econômicas e culturais que demarcam e influenciam fortemente seu modo de agir e pensar. (POLI, 2007)

A sustentação filosófica proposta por Paulo Freire pode subsidiar os profissionais de Enfermagem a estabelecerem relações horizontalizadas com seus clientes, conduzindo à necessária discussão de seus princípios durante a formação acadêmica e nos processos de atualização e capacitação desse trabalhador da saúde, uma vez que, via de regra, não há um respaldo teórico para esse fim.

Justifica-se este estudo face à constatação de que os processos de educação em saúde, imprescindíveis nas instituições assistenciais de saúde, podem ser emancipatórios uma vez que as relações que valorizam o encontro entre enfermeiros e usuários como um acontecimento em múltiplos sentidos/afetações são capazes de desvelar os temas limitantes ou potencializadores de autonomia para a expansão de vida dos sujeitos envolvidos. (ANDRADE, 2009)

Consoante o exposto, objetiva-se apresentar uma revisão integrativa da literatura científica relacionando a contribuição epistemológica de Paulo Freire às atividades laborais do enfermeiro na dimensão da atenção primária, secundária ou terciária.

Metodologia

Trata-se de uma revisão integrativa que sumariza pesquisas passadas e converge para conclusões globais de um corpo de literatura em particular. Esse tipo de revisão permite a construção de análise ampla, contribuindo para discussões sobre métodos e resultados de pesquisa, assim como reflexões sobre a realização de futuras pesquisas. (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010)

Para a operacionalização, foram realizadas as seguintes etapas: seleção da questão temática, estabelecimento dos critérios para a

triagem da amostra, análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão. A pesquisa foi realizada no período de maio a setembro de 2012. Na busca às bases de dados indexadoras MEDLINE, SciELO e LILACS, foram utilizados os descritores "educação em Saúde" e "Enfermagem", conforme orientação do Descritores em Ciências da Saúde (Decs), da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).

Foram adotados critérios de inclusão e exclusão para recuperação dos trabalhos, incluídos aqueles que estivessem publicados na íntegra em idioma vernáculo e que tratassem de teses, dissertações, artigos de revisão, relatos de experiência e pesquisas descritivas, de campo, selecionadas entre os anos de 1999 e 2011, que tratassem de atividades de educação em saúde envolvendo abordagens metodológicas de Paulo Freire realizadas por profissionais e alunos de Enfermagem, e excluídos trabalhos como teses e dissertações incompletas, livros e capítulos de livros, sendo selecionados sete artigos científicos e uma dissertação de mestrado.

Após a leitura dos resumos e a recuperação dos trabalhos, na íntegra, procedeu-se o fichamento de acordo com o formulário validado por Ursi (2005) e adaptado às especificidades deste estudo, de modo a dar visibilidade aos principais atributos de cada produção (assunto, idioma, ano de publicação, periódico, autores, local da pesquisa, tipo de publicação, objetivos, número de sujeitos, faixa etária dos sujeitos, critérios de inclusão, tratamento dos dados, intervenções realizadas, resultados e abrangência das conclusões).

Desse modo, os materiais analisados foram apreciados individualmente, segundo suas qualidades científicas. Após essa abordagem preliminar, foi realizada a leitura global do *corpus* de análise, constituído nas etapas anteriores da revisão integrativa, buscando-se delinear os eixos e tendências mais salientes no conjunto do material coligido.

Resultados e discussão

Partindo das premissas de que qualquer intervenção em saúde implica uma ação pedagógica e que o contexto das práticas laborais em saúde são dinâmicos e constantemente permeado por tensões envolvendo os interesses da clientela e os da gestão, justifica-se a escolha pela base epistemológica elaborada por Freire por ser fundamentada numa antropologia filosófica dialética que objetiva o engajamento do indivíduo na luta por transformações sociais. (FEITOSA, 1999)

Considerado um dos maiores pedagogos da atualidade e respeitado mundialmente, Paulo Freire nasceu em Recife, no ano de 1921, e faleceu aos 75 anos, no dia 2 de maio de 1997, na cidade de São Paulo, vítima de infarto agudo no miocárdio, deixando como maior legado a visão de que todo educador é também um aprendiz. (MIRANDA; BARROSO, 2004)

Formado em Direito, embora sem ter exercido a profissão por opção pessoal, dedicou-se ao ideal da educação e alfabetização. Na década de 1950, já pensava a educação para adultos, não como mera reposição de conteúdos, mas sugeria uma pedagogia singular, com a associação entre a teoria, a experiência do vivenciado no cotidiano, o trabalho, a pedagogia e a política. (MIRANDA; BARROSO, 2004)

Suas experiências com notoriedade nacional foram realizadas em 1962, na cidade de Angicos, interior do Rio Grande do Norte, na qual 300 trabalhadores rurais se alfabetizaram em 45 dias. Embora suas ideias e práticas tenham sido objeto das mais diversas críticas, é inegável a sua contribuição em favor da educação popular. (VASCONCELOS; BRITO, 2006)

Suas atividades foram interrompidas com o Golpe Militar de 1964, que determinou sua prisão. Viu-se obrigado a se exilar por 14 anos, dos quais 5 foram vivenciados no Chile, entre 1964 e 1969, e, posteriormente, passou a viver como cidadão do mundo. (MIRANDA; BARROSO, 2004)

Na década de 1970, junto a outros brasileiros exilados, em Genebra, Suíça, criou o Instituto de Ação Cultural (Idac), através do

qual assessorou diversos movimentos populares, em vários locais do mundo. No retorno ao Brasil, em 1979, Paulo Freire continuou com suas atividades de escritor e debatedor, assumindo cargos em universidades e de secretário municipal de educação na Prefeitura de São Paulo, entre 1989 e 1991, na gestão da então prefeita Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores. (FEITOSA, 1999)

Dentre suas principais obras, destacam-se *Educação como prática de liberdade*, *Pedagogia do oprimido*, *Cartas à Guiné Bissau*, *Vivendo e aprendendo* e *A importância do ato de ler*. (VASCONCELOS; BRITO, 2006)

Para Gadotti (2012), há duas fases no pensamento freireano: o Paulo Freire latino-americano das décadas de 1960-1970, autor da *Pedagogia do oprimido*, e o Paulo Freire, cidadão do mundo das décadas de 1980-1990, dos livros dialogados, da sua experiência pelo mundo e de sua atuação como administrador público em São Paulo.

Scocuglia (2005) defende que um equívoco muito comum na análise dos trabalhos de Paulo Freire é ignorar a clara evolução de suas concepções, que começa por um idealismo moldado por sua vinculação ao pensamento católico moderno, chegando até seu crescimento em direção à abordagem dialética da realidade, que caracteriza seus últimos escritos.

Se sua *Educação como prática da liberdade* é influenciada por concepções de Jaspers e Marcel no nível filosófico, a *Pedagogia do oprimido* já demonstra uma clara aproximação da melhor tradição radical, de Marx e Engels aos modelos revolucionários e de outras linhas de análise crítica contemporânea. (SCOCUGLIA, 2005)

Nesse sentido, Scocuglia (2005) atesta que o relacionamento educação-política sofre substanciais mudanças analíticas no transcorrer do discurso do educador, quando o próprio Freire declara que, inicialmente, não enxergava esse tipo de relacionamento e que *a posteriori* descobriu aspectos políticos na educação.

Conforme o exposto, Scocuglia (2005) divide didaticamente sua pesquisa em três momentos históricos na obra freireana: o

primeiro, correspondente aos escritos realizados entre 1959 e 1970. O segundo momento, contemplando toda a década de 1970, e, finalmente, o terceiro, compondo-se do material produzido nas décadas de 1980 e 1990.

Essa leitura "cronológica" (mas não linear) é facilitada pelo próprio Freire, que faz com que a sequência dos seus escritos siga (sem rigidez proposital) uma certa ordem organizativa, de modo que o texto seguinte retome as discussões e propostas colocadas anteriormente. O leitor atento verifica certa intencionalidade num pensamento com introdução-desenvolvimento-conclusão, sem constatar ideias fixas ou conceitos irreversíveis. (SCOCUGLIA, 2005)

Vale ressaltar que os três momentos não foram tratados por Scocuglia dicotomizadamente, mas como componentes de um *corpus*: o da construção do seu pensamento político-pedagógico merecidamente respeitado e difundido.

Tal pensamento político-pedagógico repercutiu no "método Paulo Freire", amplamente veiculado nas instituições escolares como referência a uma "concepção democrática, radical e progressista de prática educativa". (FEITOSA, 1999, p. 49) Contudo, para o próprio Freire, em entrevista concedida a Nilcéia Lemos Pelandré, em 14 de abril de 1993, ele expõe o seguinte:

> Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar. (FEITOSA, 1999, p. 49)

Feitosa (1999) explica que a insistência em classificar a proposta de Paulo Freire em termos de "método" ou "sistema" se dá pelo fato de ela compreender uma certa sequência de ações, ou melhor

dizendo, estrutura-se em momentos ou fases que, pela sua natureza dialética, não são estanques, mas estão interdisciplinarmente ligados entre si.

Freire (2011b) propõe a execução prática de seu método em cinco fases:

1) Na primeira fase, ocorre o levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará. Essa fase se constitui num importante momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando educador e educando numa relação mais informal e, portanto, mais carregada de sentimentos e emoções. É igualmente importante para o contato mais aproximado com a linguagem e a cultura típicas da região;
2) A segunda fase caracteriza-se pela escolha das palavras geradoras selecionadas do universo vocabular pesquisado. Essa escolha deverá ser feita sob os critérios: i) da riqueza fonêmica da palavra; ii) das dificuldades fonéticas, numa sequência gradativa dessas dificuldades; e iii) do teor pragmático da palavra, ou seja, cultural, política, econômica etc;
3) No tocante à terceira fase, constata-se a necessidade da criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. Envolvem situações existenciais desafiadoras, codificadas e carregadas de elementos que serão decodificados pelo grupo com a mediação do educador. As situações existenciais são situações locais que, discutidas, abrem perspectivas para análise de problemas locais, regionais e nacionais;
4) Para a quarta fase, Freire (2011b) orienta a elaboração de fichas/roteiro, pois auxiliam os coordenadores de debate em seu trabalho. São fichas que deverão servir como subsídios, sem nenhuma prescrição rígida a seguir;
5) Finalmente, a quinta fase sugere a elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes

> aos vocábulos geradores. Esse material poderá ser confeccionado na forma de *slides*, cartazes, álbuns seriados etc.

A proposta de utilização dessa metodologia na alfabetização de jovens e adultos foi completamente inovadora e diferente das técnicas até então utilizadas que eram, na maioria das vezes, resultado de adaptações simplistas das cartilhas, com forte tônica infantilizante. Foi diferente, sobretudo, por possibilitar uma aprendizagem libertadora, não mecânica, mas uma aprendizagem que requer uma tomada de posição frente aos problemas que se vive cotidianamente. (FEITOSA, 1999)

Desde a sua origem e aplicação nas décadas de 1950 e 1960 até a atualidade, o "método Paulo Freire" vem suscitando controvérsias, constituindo-se em assunto polêmico para a realização de teses, simpósios, mesas-redondas, publicação de livros e artigos científicos, além de se constituir em fonte de estudo, pesquisa e, também, aplicação prática em diferentes partes do Brasil e do mundo.

Para Feitosa (1999), uma das críticas mais sólidas direcionadas ao método Paulo Freire parte da Teoria do Construtivismo. O que hoje se veicula como construtivismo nasceu na epistemologia genética de Piaget, recebendo uma redefinição com Vygotsky e seus seguidores e, especificamente no caso da língua vernácula escrita, o autor aponta influências de pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e colaboradores.

A Teoria do Construtivismo é definida como concepção pedagógica contemporânea usada inicialmente por Piaget em seus últimos 20 anos de produção científica, para designar o processo do conhecimento pelo próprio sujeito, agente do ato de conhecer. Trata-se de uma tendência genética capaz de ultrapassar as construções mentais acabadas para satisfazer as lacunas existentes. O sujeito que conhece constrói, reconstrói, cria e recria, modifica, produz o novo conhecimento. (FEITOSA, 1999)

Feitosa (1999) explica que não se trata de um método: o construtivismo converge para uma concepção de conhecimento, um

conjunto de princípios. Sugere uma determinada visão do ato de conhecer. Piaget defende que todo conhecimento consiste em formular novos problemas à medida que resolvemos os precedentes. Para ele, o conhecimento é compreendido como atividade incessante.

Em consonância com a teoria piagetiana, Freire concebe homens e mulheres como produtores de cultura e sujeitos produtores do conhecimento, elementos que demonstram a cientificidade dos pressupostos freireanos. Todavia, a teoria construtivista defende a concepção de que o texto é a unidade básica no ensino da língua materna, contrapondo-se às palavras geradoras defendidas por Freire.

A teoria construtivista explica que, se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro dessa perspectiva, a unidade básica só pode ser o texto, embora isso não signifique que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (FEITOSA, 1999)

Nesse sentido, chega-se ao ponto em que o método Paulo Freire, na forma como foi concebido e aplicado em diferentes experiências, diverge da concepção construtivista em relação, principalmente, à alfabetização de adultos. Tal divergência não tem o caráter de oposição, uma vez que, quando Paulo Freire concebeu seu método de alfabetização de forma silábica, ele desconhecia os estudos na área da psicogênese da língua escrita.

Sobre esse assunto, Feitosa (1999, p. 77) expõe o que Freire diz em entrevista concedida a Nilcéia Lemos Pelandré:

> [...] Hoje a gente tem esses conhecimentos em função dos estudos sociolinguísticos, que não havia na época. A gente só tem que refazer ou melhorar a questão da palavra, a questão da não sintonia necessária entre a palavra falada e a palavra escrita e os estudos recentes. Na época eu não dispunha das grandes fontes indispensáveis ao conhecimento do processo de alfabetização que temos hoje. Eu tinha referência, apenas,

> de Piaget. Mas eu não lia, não conhecia Vygotsky. Eu conheço essa gente hoje, não os conhecia há 30, 40 anos. [...] Então, quando se fazem certas críticas sobre mim, dizem, por exemplo, que um dos meus equívocos teria sido o de partir de palavras. Foi uma pouca explicitação de minha parte, porque no fundo eu partia de discursos. Não importa que eu tivesse me fixado no que a gente chamou de palavras geradoras, porque as palavras geradoras estavam dentro do discurso. Segundo, é que eu propunha codificações, ou cujo debate precedia sempre a decodificação da palavra, aquela palavra saía inúmeras vezes num discurso decodificador que é a leitura da codificação. Então, no fundo, a alfabetização estava se dando na base da compreensão da sentença, na base da compreensão de um juízo inteiro e não da palavra descontextualizada, como se ela fosse uma totalidade absoluta, o que não é.

Esse pluralismo de Freire mostra a sua flexibilidade e abertura, a sua disposição em ouvir o outro dialogando com ele, ampliando a visão de mundo. Essa pode ter sido uma de suas principais qualidades e que garantiram a ele a capacidade de saber compreender homens e mulheres, não numa relação paternalista, mas essencialmente numa visão libertadora.

Como não é o objetivo desta pesquisa aprofundar a questão dos aspectos psicogenéticos da língua escrita ou do estudo do desenvolvimento cognitivo do sujeito e a relação pensamento linguagem, o importante é reconhecer que, dialeticamente, o próprio Freire afirmou a incompletude de seu método e a necessidade de atualização constante.

Embora Feitosa (1999) defenda que o método Paulo Freire tenha revolucionado uma época e que se encontra desatualizado, no tocante à metodologia de ensino e aprendizagem da língua vernácula, mais especificamente na apreensão da leitura e escrita, este estudo reconhece que Freire mantém-se atual no tocante à politicidade da prática educativa, na relação dialógica entre educador e educando, na importância dos conhecimentos prévios trazidos pelo educando, na crítica à educação bancária e no respeito à diversidade cultural.

Nesse sentido, este trabalho defende o ponto de vista de que a Enfermagem pode buscar, sob o pensamento freireano, a sustentação filosófica para fundamentar as atividades de educação em saúde na atenção à saúde primária, secundária e terciária.

Isso considerado pode mudar o eixo de formação dos futuros profissionais, bem como os processos de atualização daqueles que já se encontram em atividade laboral que, via de regra, não têm o respaldo teórico de sustentação para a operacionalidade dessas necessárias atividades educativas.

Em estudo realizado por Almeida e Chaves (2009), objetivando investigar a presença de conteúdos que tratem das relações estabelecidas entre profissionais da Enfermagem e clientela na assistência em saúde, nos planos de curso das disciplinas que compõem a matriz curricular de 13 cursos de graduação em Enfermagem da cidade de São Paulo, revelou-se que os planos apresentados pelas instituições investigadas mostraram uma tendência ambígua na maneira de tratar a temática.

Os autores constataram que a maioria das disciplinas da matriz curricular das 13 instituições de ensino acrescentava conteúdos que enfatizavam aspectos relacionais discutidos em sala de aula, entretanto 97% dessas instituições não apresentaram consistência teórica com inclusão aleatória de conteúdos teóricos oriundos das ciências humanas, utilizando termos imprecisos e descontextualizados da prática da Enfermagem.

No tocante à capacitação dos profissionais, a necessidade de atualização e as constantes mudanças tecnológicas impõem que se reflita sobre novas estratégias educativas que contemplem a atuação do enfermeiro no âmbito da assistência, seja na atenção primária, seja na secundária ou terciária.

Nesse ínterim, a capacitação profissional envolve atividades de educação permanente[2], educação continuada[3] e educação em serviço[4] que possam atender às necessidades das instituições de saúde e dos profissionais, visando à melhoria da assistência oferecida ao cliente que, geralmente, apresentam propostas que envolvem o crescimento profissional e pessoal do cidadão mediante acréscimo de conhecimentos, aprimoramento de habilidades e promoção de mudanças de atitudes. (GIRADE; CRUZ; STEFANELLI, 2006)

Apesar da distinção entre os termos "educação permanente", "educação continuada" e "educação em serviço", a que mais se aproxima da proposta pedagógica emancipatória é a educação em serviço, por preocupar-se com as relações mantidas entre os membros que trabalham numa mesma instituição, a fim de refletir um ambiente saudável de trabalho ao usuário do serviço.

Por não haver claramente um direcionamento epistemológico e metodológico nos processos de ensino em Enfermagem, os educadores responsáveis pela formação acadêmica dos futuros enfermeiros e aqueles que capacitam os profissionais atuantes nessa área da Saúde devem instigar o pensamento crítico e reflexivo próprio do sujeito ontológico.

Nessa perspectiva, o alcance dessa postura autônoma, crítica e reflexiva somente é possível por meio do diálogo. Com a visão do processo educativo numa tendência libertadora, o profissional de saúde, ênfase ao enfermeiro, é capaz de estimular o falar da comunidade fazendo com que seus integrantes possam interferir, dialo-

---

2 A educação permanente consiste no desenvolvimento pessoal que deve ser pontecializado, a fim de promover, além da capacitação técnica específica dos sujeitos, a aquisição de novos conhecimentos, conceitos e atitudes. (PASCHOAL; MANTOVANI; MEIER, 2007)

3 Educação continuada é entendida como toda ação desenvolvida após a profissionalização com propósito de atualização de conhecimentos e aquisição de novas informações por meio de metodologias formais. (PASCHOAL; MANTOVANI; MEIER, 2007)

4 Educação em serviço caracteriza-se como um processo educativo a ser aplicado nas relações humanas do trabalho, no intuito de desenvolver capacidades cognitivas, psicomotoras e relacionais dos profissionais, assim como seu aperfeiçoamento diante da evolução científica e tecnológica. (PASCHOAL; MANTOVANI; MEIER, 2007)

gar e se sintam capazes de transformar o ambiente em que vivem. (FREIRE, 2011c)

A dialogicidade, para Freire (2011b), está ancorada no tripé "educador — educando — objeto" do conhecimento. O diálogo entre essas três "categorias gnosiológicas" começa antes da situação pedagógica propriamente dita. A pesquisa das condições de vida dos educandos é um instrumento que aproxima educador — educando — objeto do conhecimento numa relação de justaposição, entendendo-se essa justaposição como atitude democrática, conscientizadora, libertadora, daí dialógica.

Ao criticar veementemente o monólogo existente nos círculos educacionais da educação bancária,[5] Freire (2011b) introduz o conceito do diálogo, fundamentando-o filosoficamente, quando diz que educandos e educadores, cointencionados à realidade, encontram-se numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvendá-la criticamente e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar esse conhecimento.

Então, o autor define o diálogo como o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo, em que a reflexão e a ação orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar. Para Freire (2011b), o diálogo é condição básica para o conhecimento. O ato de conhecer, segundo ele, dá-se num processo social e o diálogo é, justamente, uma mediação deste processo.

Para Scocuglia (2005), o diálogo, admitido de início como possibilidade de mediação "interclasses", é rechaçado como tal e entendido como ação entre os iguais e os diferentes, mas contra os antagônicos nos conflitos sociais. Nesse sentido, Vasquez (2000) aponta que

5 Para Freire (2011a), a educação bancária é aquela que coloca o professor como elemento central da prática educativa e imprescindível para a transmissão de conteúdos, ao mesmo tempo que reduz o aluno à condição de homem inacabado, apenas um executor de prescrições. Esse tipo de educação é vista pelo autor como forte instrumento de discriminação social, pois envolve uma forma específica de reproduzir a marginalidade social mediante a marginalidade cultural.

a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é a de libertarem a si próprios e aos seus opressores.

Os opressores, que oprimem, exploram e violam devido ao poder que detêm, não podem encontrar nesse mesmo poder a força para libertar os oprimidos ou a si próprios. Só o poder que dimana da fraqueza dos oprimidos será suficientemente e, dialeticamente, forte para libertar a ambos. (VASQUEZ, 2000)

Todos os aspectos teórico-filosóficos defendidos por Freire se incorporam à pedagogia da educação em saúde, realizada pelos profissionais dessa área no contexto das instituições que oferecem serviços nos níveis primário, secundário e terciário de assistência à comunidade. No momento em que os profissionais, ênfase ao enfermeiro, reconhecem a vocação ontológica do ser-sujeito histórico, temporal, criativo e cultural, faz usufruto profícuo da educação para a transformação e autonomia dos seus clientes. (MIRANDA; BARROSO, 2004)

Em Freire (2011a), a autonomia ganha um sentido sociopolítico-pedagógico quando conceitua autonomia como a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha libertado-se, emancipado-se das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação.

Conquistar a própria autonomia implica libertação das estruturas opressoras. A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *praxis* de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2011a)

Todo sujeito social tem potencial para ampliar sua compreensão acerca do processo de viver, de ser saudável, de adoecer e de morrer dos seres humanos, inclusive o seu próprio. Inserido em um contexto social, possui uma experiência de vida e de trabalho, uma visão de mundo com a qual interage na realidade. Pode buscar, mediante a problematização e reflexão de situações concretas vividas, respostas aos desafios que se apresentam. (SILVEIRA et al., 2005)

Freire (2011d, p. 48), assim se refere ao sujeito social:

> O sujeito social que atua numa realidade, a qual mudando, permanece para mudar novamente, precisa saber que, como homem, somente pode entender ou explicar a si mesmo como um ser em relação com esta realidade; que seu fazer nesta realidade se dá com outros homens, tão condicionados como ele pela realidade dialeticamente permanente e mutável e que, finalmente, precisa conhecer a realidade na qual atua com outros homens. Esse conhecimento, sem dúvida, não pode reduzir-se em nível da pura opinião (*doxa*) sobre a realidade. Faz-se necessário que a área da simples *doxa* alcance o *logos* (saber) e, assim, canalize para a percepção do *ontos* (essência da realidade). Este movimento da pura *doxa* ao *logos* não se faz, contudo, com um esforço estritamente intelectualista, mas na indivisibilidade da reflexão e ação da *práxis* humana.

Não há libertação que se faça com homens e mulheres passivos: é necessário conscientização e intervenção no mundo. A autonomia, além da liberdade de pensar por si e da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realizar, o que exige um homem consciente e ativo. Por essa razão, o homem passivo é contrário ao homem autônomo.

Nessa perspectiva, o arcabouço teórico-filosófico de Paulo Freire pode influenciar fortemente na atuação dos profissionais da saúde perante as relações que mantêm com seus usuários de maneira a determinar o processo saúde-doença do indivíduo, família e comunidade pela qualidade da assistência que é prestada.

A prática da enfermagem reveste-se de forte componente educativo. Nesse sentido, um aprendizado para a autonomia e expansão de vida do sujeito direciona-se para a noção de falta, vazio, desconforto de saber-se incompleto, pois essa postura desemboca na busca pela completude, na busca pelo outro (profissional de saúde, professor, gestor, colegas), como parceiros para a experiência compartilhada do aprender sobre si, sobre o outro, sobre o mundo. (SOARES; VERÍSSIMO, 2010)

Isso implica repensar atitudes, mudar, renovar, repensar o real para transformá-lo a partir do movimento, do tempo, da historicidade. Esse desejo de mudança, principalmente no contexto das atividades assistenciais em Enfermagem, requer atividades educativas pautadas em um agir ético, em uma transformação possível da postura profissional como educador, que depende diretamente do compromisso e do envolvimento entre educandos e educadores. (SILVEIRA et al., 2005)

Conclusão

O diálogo com a comunidade e o modelo de atenção à saúde pautados na universalidade, equidade e integralidade apresentam potencial significativo que viabilizam a passagem para uma assistência à saúde que conduza à crítica e autonomia. Permite concluir que o Sistema Único de Saúde (SUS) têm fomentado os enfermeiros a buscar outros referenciais, além dos biológicos, para subsidiarem suas atividades com a perspectiva de emancipação de sua clientela.

Mesmo sob vários aspectos limitadores, o SUS continua sendo o melhor modelo a ser operacionalizado e, à medida que suas diretrizes vão sendo executadas, a tendência natural de um processo em construção é o constante aperfeiçoamento e possível superação das dificuldades e limitações, desde que seus atores trilhem o caminho da crítica, e a formulação do "novo" venha realmente a substituir o "velho" na perspectiva de ascensão a um nível qualitativo superior.

Constata-se, nesse sentido, que a obra e os princípios epistemológicos defendidos por Paulo Freire podem servir de subsídio ao profissional de Enfermagem na busca de uma clientela que luta por seus direitos e melhorias em suas condições de vida.

Sendo assim, faz-se necessário intensificar a produção científica voltada à sensibilização dos profissionais de saúde para que o método dialógico não seja utilizado de maneira eventual, mas de maneira rotineira nas atividades assistenciais e de educação em saúde ao indivíduo, à família e à comunidade.

Referências

ALBUQUERQUE, P. C. de; STOTZ, E. N. A educação popular na atenção básica à saúde do município: em busca da integralidade. *Interface*: comunicação, saúde, educação, Botucatu, v. 8, n. 15, p. 259–274, mar./ago. 2004.

ALMEIDA, D. V. de; CHAVES, E. C. O ensino da humanização nos currículos de graduação em enfermagem. *Einstein*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 271-278, set. 2009.

ANDRADE, Â. N. de. Plantão psicológico. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PRÁTICAS PSICOLÓGICAS EM INSTITUIÇÕES. ATENÇÃO PSICOLÓGICA: FUNDAMENTOS, PESQUISA E PRÁTICA, 9., 2009, Recife. *Anais...* Recife: LACLIFE, 2009.p. 9-14.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação*: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2012.

GIRADE, M. da G.; CRUZ, E. M. N. T. da; STEFANELLI, M. C. Educação continuada em enfermagem psiquiátrica: reflexão sobre conceitos. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 105-110, mar. 2006.

FEITOSA, S. C. S. *Método Paulo Freire*: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. 1999. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011d.

MIRANDA, K. C. L. BARROSO, M. G. T. A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem.*Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 4, p. 631–635, jul./ago. 2004.

PASCHOAL, A. S.; MANTOVANI, M. F.; MÉIER, M. J. Percepção da educação permanente, continuada e em serviço para enfermeiros de um hospital de ensino. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 478–484 set. 2007.

POLI, S. M. A. *Freire e Vygotsky:*um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. 2007. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

RIBEIRO, A. F. et al. Associação entre incidência de dengue e variáveis climáticas. *Revista de Saúde Pública,* São Paulo, v. 40, n. 4, p. 671-676, ago. 2006.

SCOCUGLIA, A. C. As reflexões curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 6, p. 81-92, 2005.

SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTOS, M. A. O estudo científico da felicidade e a promoção da saúde: revisão integrativa da literatura. *Revista Latino-Americana de Enfermagem,* Ribeirão Preto, v. 18, n. 3, p. 188-195, maio/ jun. 2010.

SILVEIRA, R. S. et al. Conceptualizando a prática da enfermagem a partir de Paulo Freire. *Ciência, Cuidado e Saúde*, Maringá, v. 4, n. 2, p. 156-162, maio/ ago. 2005.

SOARES, L. L. M.; VERÍSSIMO, L. J. A formação do aluno na graduação em psicologia pela pedagogia de Paulo Freire. *Psicologia*: ciência e profissão, Brasília, DF, v. 30, n. 3, p. 588-603, 2010.

URSI, E. S. *Prevenção de lesões de pele no perioperatório*: revisão integrativa da literatura. 2005.128 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) — Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. de. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. São Paulo: Vozes, 2006.

VASQUEZ, M. A. Paulo Freire e a crise da modernidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 14, p. 141-158, 2000.

PSICOLOGIA E INTERFACES PEDAGÓGICAS

Processo ensino-aprendizagem do primeiro período de Engenharia da Univasf: metodologia de ensino e relação professor-aluno

Geida Maria Cavalcanti de Sousa, Sávio Silveira de Queiroz

Introdução

Os dados da pesquisa de Passos e colaboradores (2007) indicaram elevados níveis de reprovação nos cursos de Engenharia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), nas áreas de Matemática, Física, Química e Estatística, tendo 81,6% dos alunos, no mínimo, uma reprovação. Esse contexto foi uma das razões para refletir o processo ensino-aprendizagem nos aspectos da metodologia de ensino e da relação professor-aluno nas disciplinas básicas do primeiro período nos cursos de Engenharia da Univasf, objetivo desta pesquisa.

O motivo da escolha das três disciplinas básicas, Física, Cálculo e Geometria Analítica, está orientada nos estudos de Ramos e cola-

boradores (2008), que sinalizam uma concentração de reprovação nessas disciplinas e por estarem em todos os primeiros períodos de Engenharia dessa instituição.

Em estudos anteriores (RIBEIRO et al., 2011; SOUSA et al., 2011), os dados evidenciaram os seguintes fatores como interferentes no desempenho acadêmico (associados a outros): a ausência da base do ensino médio, a relação professor-aluno, a metodologia de ensino, a comunicação, a não contextualização dos conteúdos e o processo de avaliação. A metodologia de ensino é um dos eixos do trabalho que segue.

Belli e Bitencourt (2006) colocam que a garantia de acesso e da permanência passa por questões político-pedagógicas, pois o debate deve ser sobre a qualificação pedagógica, que não significa apenas titulação. O professor engenheiro precisa se qualificar pedagogicamente para poder contribuir na permanência, em seus quadros institucionais, daquele aluno que ingressou nesse ensino. A formação desse professor tem o método cartesiano na sua essência, "[...] por esta razão o professor engenheiro é tão rigoroso no seu modelo avaliativo, pois o método utilizado é cheio de rigores e regras que no seu estado perfeito busca a complexidade humana". (BELLI; BITENCOURT, 2006, p. 21)

O importante não é apenas o domínio do saber. O bom professor provoca intelectualmente seus alunos, problematiza o conteúdo, vivencia situações que incentivam o estudante a participar do percurso da aula, estabelecendo-se um real processo ensino-aprendizagem. (LODER, 2005)

Os textos que seguem contemplam a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos e os resultados agrupados conforme as categorias de análise, constituídas pelos aspectos "processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes", abordando metodologia de ensino e aprendizagem, linguagem e relação professor-aluno.

Revisão da literatura

"Aprender a aprender é um processo em que o próprio sujeito mobiliza suas capacidades cognitivas e afetivas para compreender, controlar e decidir sua aprendizagem". (ROMANOWSKI, 2006, p. 102) Uma pesquisa feita com os professores da educação básica e da educação superior sobre o que era preciso para realizar a aprendizagem indicou: "necessário conhecer os alunos" e "saber as dificuldades que apresentam". Os docentes expressaram que os alunos são capazes de compreender informações, de executar experiências e de solucionar questões, mas não elaboram hipóteses, não conseguem explicar os raciocínios usados, nem expressar o que conhecem e o que não conhecem, nem tampouco regulam suas aprendizagens. (ROMANOWSKI, 2006)

Assim, para a aprendizagem acontecer, é preciso que o aluno seja o centro desse processo e que o ensino seja contextualizado. A prática docente para uma aprendizagem interativa coloca o projeto pedagógico em movimento, em aspectos tais como: o planejamento, o saber, a metodologia, a avaliação, o interesse e o envolvimento dos estudantes. A dinâmica da aprendizagem interativa traz a experiência como ponto de partida. A observação e a reflexão sobre os acontecimentos são acentuados, o conhecimento é construído e as leituras e as relações existentes são ampliadas. (ROMANOWSKI, 2006)

A comunicação na aprendizagem acontece por intermédio das experiências que auxiliam os professores a interagir com os alunos, enquanto trabalham com o saber, constituído pelas diversas linguagens usadas na aula: gestos, expressões faciais, olhares e silêncios.

É significante destacar a importância da relação e da comunicação estabelecida entre professor e aluno para o sucesso do estudante no seu aprendizado. Há uma dificuldade nessa comunicação, uns entregam notas e não discutem a resolução das questões, evitam conversar sobre isso com o discente. É preciso que o professor dialogue com seu aluno, de forma a ter acesso, efetivamente, ao seu processo de aprendizado. Isso é reafirmado por Freire (1992, p. 118):

> Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora [...]. O diálogo, na verdade, não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura imitação ou por sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num 'bate-papo' desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos.

Além disso, os reflexos das dificuldades, durante a educação básica, constituem processos que impedem tal comunicação no momento de avaliação. Vários aspectos são refletidos na compreensão desse fenômeno. Chizzotti (2001) considera que a metodologia de ensino na academia deve ser entendida como "metodologia da educação superior", posto que, no nível superior, além da pesquisa e da extensão, há também a educação. É preciso que se pense numa metodologia de ensino acadêmica realmente comprometida com a educação. Faz-se também necessário que se investiguem as abordagens teóricas que embasam as práticas didático-pedagógicas desses docentes, para que se compreendam as estratégias e objetivos construídos para o ensino. O ensino superior precisa se apoiar na pesquisa, a partir da consideração de que o ensino é uma prática dirigida à formação do conhecimento, bem como o descobrimento do mundo. A pesquisa é uma atividade cotidiana voltada para a ampliação do conhecimento, a qual tem o poder de desenvolver o ensino:

> O ensino ganha significado novo quando propicia o prazer da descoberta e a importância do conhecer, quando provoca a observação, mobiliza a curiosidade, move a busca de informações, esclarece dúvidas e orienta as ações, em suma, quando supre as necessidades vitais do discente. (CHIZZOTTI, 2001, p. 106)

As concepções concebidas como estáveis foram ultrapassadas pelo mundo fluente. As conclusões imutáveis permanentes foram superadas por um mundo em movimento, adicionado, constantemente, de novas descobertas com percepções discrepantes, posições conflitantes e atuações divergentes. As demandas sociais exigem que

cada um busque novas interpretações, visando o alcance da compreensão dos fatos e dos atos, do universo individual e social, no qual cada um está vivendo. (CHIZZOTTI, 2001)

É pela pesquisa que o aluno poderia aprender a problematizar e a questionar tanto o sentido da produção intelectual de sua área quanto a realidade concreta em que se encontra inserido. Assim, num sentido mais amplo do termo, pesquisa tem relação direta com educação. Para se buscar um ensino com pesquisa, é preciso considerar o aluno capaz de construir sua própria experiência de aprendizagem e contar com um professor que saiba trabalhar com a dúvida, com o novo, permitindo que a resposta pronta ceda às questões do aluno, pela capacidade de reconstruir com eles o conhecimento.

Pinto (2002) aborda a falta de oportunidade de aprendizagem para o aluno, diante de resultados insatisfatórios, de retomada do processo por outro caminho, buscando comportamentos e atitudes mais adequados, que lhe permitam atingir os objetivos definidos pelo professor para cada etapa.

Aspectos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de campo realizada no campus da Univasf, com os primeiros períodos de Engenharia, em Juazeiro-BA, no período de 2009.2 a 2010.1, sendo um estudo de caso.

Os critérios de inclusão na montagem da lista foram alunos do primeiro período de Engenharia, das disciplinas básicas e exatas, que perpassam todos os cursos: Física Básica, Cálculo Integral e Diferencial I e Geometria Analítica. Os critérios de exclusão foram estudantes de outras disciplinas do primeiro período e dos demais períodos ou por terem feito outra graduação. Com relação aos docentes das disciplinas básicas, foram selecionados cinco de uma lista de doze (dois de cada disciplina básica). O critério de inclusão foi que estivessem matriculados há mais de um ano nesse estabelecimento.

Dos 37 estudantes pesquisados, a maioria (26) se concentra na faixa etária entre 18 e 19 anos, sendo 23 do sexo masculino e 14 do

sexo feminino, oriundos de seis cursos de Engenharia da Univasf (Agrícola e Ambiental, Civil, da Computação, de Produção, Elétrica e Mecânica). Vale ressaltar que a maioria cursou ensino médio em escola particular (28 deles), sete em escola pública e dois em rede pública e particular.

Os cinco professores pesquisados são de uma das áreas básicas (Física, Cálculo, Geometria Analítica), sendo que cada um tem uma das seguintes formações: bacharel em Matemática, bacharel em Física, engenheiro, licenciatura em Matemática e licenciatura em Física. São três com doutorado e dois com mestrado, todos com mais de quatro anos de experiência docente no ensino superior.

Por meio de uma amostragem estratificada — alocação proporcional, das listas com os nomes dos alunos — fez-se um sorteio de 170 nomes, sendo 28 de cada curso. Desse grupo, foram sorteados 37 sujeitos, acrescentados 15 como suplentes, por meio da tabela de dígitos pseudoaleatórios. Dos selecionados, 12 foram aprovados nas disciplinas básicas e 25, reprovados.

As entrevistas seguiram os roteiros para docentes e discentes, acontecendo ao término do primeiro período e início do segundo período, momento em que os estudantes já tinham concluído algum processo avaliativo na Univasf (ingressantes do segundo período). As entrevistas foram gravadas usando-se aparelhos "mp3" e, em seguida, foram transcritas na íntegra.

O projeto foi aprovado em 11 de novembro de 2009 pelo Comitê de Ética da Associação de Ensino Superior de Caruaru, seguindo-se todos os procedimentos éticos, além da Carta de anuência feita pela instituição, permitindo a pesquisa no *campus* de Juazeiro-BA, local onde funcionam os cursos de Engenharia. Cada participante assinou um termo de consentimento, autorizando a sua participação na pesquisa e gravação da entrevista, tendo a garantia da sua não identificação (uso de números para cada um), bem como o uso dos dados para fins acadêmicos. As disciplinas também receberam os números 1, 2 e 3, a fim de não identificar os respectivos professores das disciplinas básicas.

Os dados das entrevistas foram sistematizados em núcleos temáticos, organizados nos aspectos “metodologia de ensino e aprendizagem”, “como os discentes aprendem”, “ser um bom professor de disciplinas matemáticas”, “influência da língua ou linguagem na aprendizagem para os alunos” e, por último, “a relação professor-aluno e aprendizagem”.

Resultados

Chizzotti (2001) considera que a metodologia de ensino na academia deve ser entendida como “metodologia da educação superior”, posto que, no nível superior, além da pesquisa e da extensão, há também a educação. É preciso que se pense numa metodologia de ensino acadêmica realmente comprometida com a educação.

Metodologia de ensino e aprendizagem

No que se refere à metodologia de ensino, 18 estudantes (48,64%) sinalizaram a sua influência na aprendizagem (Quadro 1).

Quadro 1 — Metodologia de ensino nas disciplinas básicas — entrevistas aplicadas aos estudantes de Engenharia da Univasf, em 2010

METODOLOGIA DE ENSINO	
Há cobrança do conteúdo de formas distintas, a depender do professor.	5
Dificuldade do professor em trabalhar o conteúdo em sala.	12
O uso de uma língua estrangeira na aula compromete o entendimento do assunto.	3
Falta de explicação e exemplificação no momento da leitura de slides pelo professor.	2
Na inexistência do diálogo, o aluno fica com medo de perguntar.	2

Fonte: Elaborado pelos autores.

É preciso conhecer o conteúdo e o modo de ensinar, apesar de não serem suficientes para uma aprendizagem significativa. Assim, “todo professor precisa conhecer mais do que deve ensinar... e deve ensinar somente aquilo que o aluno precisa ou pode aprender”. (LORENZATO,

2006, p. 6) Um professor universitário, geralmente, não tem formação pedagógica, traz um sólido conhecimento dos conteúdos específicos da sua área acadêmica. A organização do trabalho pedagógico deve ser vista como um compromisso político e uma competência técnica. Para o professor, não basta "saber", é preciso "saber fazer". (VILAS BOAS, 2000)

O processo ensino aprendizagem depende da metodologia de ensino, que deve permitir o diálogo, numa relação em que o estudante tenha coragem de perguntar, sentindo-se um sujeito que participa e demonstra vontade de estudar. Disciplinas na área de Matemática exigem explicação, exemplificação e resolução de exercícios. Ao perguntar se a metodologia de ensino interferia na aprendizagem, houve a percepção das mais variadas formas de ensino, dificuldades na metodologia:

> *Cada professor tem seu estilo de ensinar, por exemplo, tem professor que fala, fala, fala, não escreve... Às vezes, quando você fala muito e não escreve, o aluno não fixa aquilo na cabeça; às vezes, você fala, fala, o aluno passa pelo lado e se torna muito mais fácil você se distrair numa aula em que fala muito e escreve pouco, outros professores falam ao mesmo tempo e escrevem ou você escreve; os professores falam outra língua e não entende ou não quer que você entenda, o bom é que você tem um curso de engenharia e um curso de línguas né, são duas línguas diferentes ao mesmo tempo.* (Aluno 19, reprovado)

> *Há, claro, assim é, influi muito, porque, porque a forma como o professor passa, assim de uma maneira dinâmica, até mesmo a questão da segurança em relação ao professor, sabe? Porque tem professor mesmo que sabe o assunto, mas é muito inseguro, então faz com que o aluno não tá nem aí pra aprender, dorme na sala de aula, não é o meu caso e não tá nem aí, mais assim a forma, por exemplo, slides, têm professor que apenas lê slide na*

sala de aula e não explica é, por exemplo, meu professor da disciplina 1, a gente tem muita dificuldade sabe? Em relação ao entender a linguagem, porque ele nãofala português, cria uma dificuldade grande, porque a gente, ao mesmo tempo que não entende a matéria, não entende o que ele fala, então assim o que a gente pergunta ele... Não tem a força de vontade de tentar explicar, entendeu? A arrogância não deixa. (Aluno 26, aprovado)

Cada professor/disciplina é distinto no aspecto metodológico, verificando as disciplinas 1, 2 e 3, nos quadros 2, 3 e 4, respectivamente:

Quadro 2 — Metodologia de ensino da disciplina 1 — entrevistas aplicadas aos estudantes de Engenharia da Univasf, em 2010

	DISCIPLINA 1
Ironia com relação aos alunos que não sabiam previamente o assunto.	6
Explicação, revisão e preocupação com o entendimento dos assuntos.	7
Introduzia o assunto com seus princípios.	3
Elogio aos veteranos (reprovados anteriormente), porque eles respondiam as perguntas do professor.	2

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 3 — Metodologia de ensino da disciplina 2 — entrevistas aplicadas aos estudantes de Engenharia da Univasf, em 2010

	DISCIPLINA 2
Explicava, resolvia alguns exercícios, mas cobrava os assuntos além do nível trabalhado em sala.	7
Ensinava bem, numa aula dinâmica.	4
Explicava com exemplos.	4
Explicava o assunto sem envolver o aluno.	3
Usava *slides*, complementando os textos, mas eram insatisfatórios.	2
Não havia aprendizagem devido a não facilitação dos recursos no processo de explicação.	3

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 4 –Metodologia de ensino da disciplina 3 — entrevistas aplicadas aos estudantes de Engenharia da Univasf, em 2010

	DISCIPLINA 3
Explicava, resolvia exercícios e instigava o estudante a pesquisar.	7
Usava a teoria e fórmulas para resolver questões, sem entendimento dos discentes.	3
Trabalhou numa perspectiva filosófica e histórica, mas não teve êxito.	2
Questionava pra saber se havia entendimento por meio de exercícios.	2

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como se tratavam de professores distintos entre as mesmas disciplinas, há categorias que se opõem entre si, por exemplo, explicação satisfatória e não desejável, usando *slides* para leitura de textos, ironia aos alunos, porque não sabiam responder às perguntas do professor, intimidando-os, numa postura do professor "sabe-tudo". Um aspecto que merece destaque é o preconceito, expresso por um professor quando diz (no depoimento) que "mulher não serve para ser engenheira". Tais categorias se encontram exemplificadas nos depoimentos que seguem.

A disciplina 3 foi a que teve menor índice de reprovação entre as três, apontando menos aspectos negativos na metodologia de ensino em relação às demais.

Algumas situações estabelecem uma reflexão marcante:

> *Eu acredito porque o professor ele submete muito ao aluno, ele se sente muito, com muito poder dentro da faculdade em relação ao aluno. Então ele acredita que o aluno vem do ensino médio e a obrigação dele já é saber tudo e, pergunta nenhuma que o aluno faça, qualquer pergunta já é motivo de sarcasmo pelo lado do professor.* (Aluno 20, reprovado)

> *[...] ele já falou na sala que mulher não serve pra ser engenheira e, assim, eu fui a única caloura que passei*

direto nele, porque assim, não tinha como ele me reprovar, porque eu tinha tirado 10.0 na prova dele. (Aluno 26, aprovado)

Ah, mais... assim impactante pro psicológico de qualquer pessoa, devido não ao conteúdo né, devido ao método. Aí entra, novamente, a relação entre o método e a aprendizagem. Geralmente, geralmente não, sempre, nas aulas da disciplina 2, o que acontecia era o professor tratar os alunos como se eles fossem máquina, em que você liga e ela liga e que você desliga e ela não desliga e se você ligar, apertar o botão e ela não ligar, você simplesmente dá um murro no quadro, não é. Fala que a metodologia é humilhação em público pra dizer que o erro não está nele. Então eu acho isso totalmente desumano e causa um efeito psicológico muito danoso na mente de quem assiste aula, mesmo que não esteja falando com a própria pessoa. Mas o clima psicológico dentro da sala é completamente ruim. (Aluno 34, aprovado)

Olha! Eu acho que é essencial um professor que saiba explicar bem, porque ajuda bastante o aluno quando ele chega em casa. Porque, se o professor é daqueles que... que explica mas... explica daquela forma que o aluno não consiga compreender bem o que é que ele tá querendo transmitir, às vezes, o aluno tem que chegar em casa pegar um livro pra ler e nem sempre você consegue ter esse domínio assim, ser autodidata, nem todo mundo tem esse dom de ser assim. É um dom que você vai adquirindo com o tempo, mas nem todo mundo tem essa facilidade. Mas, se o professor explica bem, quando você chega em casa, mesmo que você tenha dificuldade em alguma coisa, você consegue retomar o raciocínio do professor, consegue entender o assunto. Então, eu acho que é essencial também ter um bom professor na matéria. (Aluno 36, aprovado)

Como os discentes aprendem

Os estudante, ao serem questionados sobre como aprendiam, responderam (Quadro 5):

Quadro 5 — Como o estudante aprendia as disciplinas básicas das engenharias — entrevistas aplicadas aos estudantes de Engenharia da Univasf, em 2010

APRENDIA AS DISCIPLINAS BÁSICAS	
Individualmente, em casa, por meio de exercícios e pesquisa.	7
Coletivamente, por meio de resolução de questões.	7
Com a explicação do professor, utilizando exercícios e pesquisa.	10
Individual ou em grupo, resolvendo questões e estudando.	4

Fonte: Elaborado pelos autores.

O aluno vai construindo seu aprendizado na interação professor-aluno, aluno-aluno, sendo o professor um guia de referência. A ele, cabe orientar esse processo de construção, vivenciando teorias e problematizando o conteúdo por meio de desafios lançados ao discente, cuja aprendizagem deve ser avaliada continuamente. A partir daí, novas alternativas surgem. (LODER, 2005)

Nessa prática, há o estudo diário por meio do uso de livros, pesquisa na internet, resolução de questões, sem dispensar a explicação do professor. O estudo em grupo incentiva a resolução de exercícios, um aluno ajuda o outro a sanar as dúvidas, revisa o que foi dado em sala.

Os trechos mostram as afirmações apontadas:

> *A gente aprende muito na aula do professor, porque, como eu disse, ele usa esse aprendizado, mas a gente não pode deixar de lado o estudo em casa, certo. Acho que o que o professor dá na sala é 10 % do que você precisa. Eu costumo dizer que 90% você aprende em casa, aí então vai muito dessa... eu pelo menos, eu... acho que eu aprendo pelo menos 80% em casa. Aí, eu já estudo antes*

da aula, quando eu chego aqui, o professor... na medida que ele vai explicando, ele vai falando as minhas dificuldades, algumas coisas que eu não entendi, o que eu não entendi, eu pergunto. E assim vai. (Aluno 35, aprovado)

Buscar um aluno que saiba mais na sala, acho que você tem que se dedicar, às vezes, não precisa ser o melhor, ser aquilo tudo, saber estudar em grupo, saber correr atrás do professor quando tiver uma dúvida e ter dúvida, às vezes, o aluno não tem dúvida, dúvida nenhuma, é porque não buscou, mas quando você estuda você vai tirar suas dúvidas, vai atrás do professor, vai atrás de um aluno que saiba mais, vai atrás de uma tutoria, correr atrás. (Aluno 19, aprovado)

Questionou-se ao aluno como o professor pensava que o estudante aprendia. As respostas mais citadas foram: se ele fizer questões, tirar dúvidas, estudar em casa (16), o professor dá o assunto, quanto mais aprofundado e mais difícil, pensa que o aluno tem obrigação de saber tudo, não compreende o lado de cada um (7), outros se preocupam com a aprendizagem do aluno, perguntam, incentivam a procurar ajuda, tutoria, esclarecer dúvidas (2), outros, com explicação, participando da aula (2), seguindo o professor e o livro didático (2). Os depoimentos que seguem reafirmam e apresentam outras informações:

Só que ele esquece que o aluno tem outras matérias, quando ele sai da sala tem outro professor querendo a mesma coisa e esquece que o aluno é um ser humano, e um ser humano ainda 'aborrecente', que além de gostar de brincadeiras, não tem compromisso com o próprio futuro. (Aluno 12, reprovado)

É... Às vezes, o professor até... No momento ali que ele tá dando aula, ele pensa que você já aprendeu o que ele falou. Só que, na verdade, você não aprendeu, você ali

começou a entender o assunto, mas você não aprendeu. Aí, no momento em que você vai pra casa, que você pega no livro, vai estudar, resolver as questões, aí sim você tá aprendendo. (Aluno 31, aprovado)

Para os docentes, os alunos têm diferentes formas de aprender: uns, por meio de explicação, outros necessitam de atendimento individual, e outros resolvem exercícios junto com o professor. A aprendizagem ocorre por meio do estudo, da leitura, da resolução de exercícios, da explicação do assunto e de revisão. Para isso, o estudante precisa querer, esforçar-se, ter responsabilidade, instigar, provocar o professor, procurar uma complementação do que foi visto na aula. É importante entender as diferenças entre os objetos matemáticos e saber relacioná-los entre si. Os depoimentos que seguem reafirmam o já mencionado:

É, entender, entender as diferenças, ter uma clareza dos diferentes objetos matemáticos, por exemplo, o que é uma definição, o que é um teorema, por exemplo, o que é um evento, ter clareza desses diferentes objetos e saber relacioná-los entre si. Eu acho que isso leva a uma boa aprendizagem. É quando o aluno não tem esse entendimento eu acho que a aprendizagem fica comprometida. (Docente 1)

[...] fazer exercícios pro aluno depois, é, estudar, voltar, reler pra entender o que ele não entendeu da outra vez, da parte de matemática e por que ele não entendeu da construção da ligação entre o conhecimento, dos vários conhecimentos que ele não entendeu, que não conseguiu entender isso daí, usar a teoria para as várias situações [...]. (Docente 3)

Ao solicitar, aos discentes, as sugestões de como os conteúdos matemáticos deveriam ser trabalhados, as respostas foram: explicar claramente e se preocupar com o aluno, esclarecer as dúvidas e ter menos pressa (5), a forma estava satisfatória (5), falar português, explicar de forma mais lenta, detalhar as informações, informar a origem do resultado e esclarecer as dúvidas (2), expor o assunto, fazer exercícios e mostrar aplicação (2).

Na disciplina 2, poderia ser trabalhada a parte prática (três dimensões, intersecção com plano), com exemplo e algum *slide* com a forma do objeto, construindo possibilidades de material disponível na internet, além da monitoria. É preciso diálogo, resolução de exercícios, usar uma metodologia que exercite bastante e que não cobre o aprender de uma só vez, além de ter o prazer de ensinar, não demonstrando frustração.

Alguns depoimentos reafirmam as situações apresentadas:

> *Eu acho que é a questão do professor mesmo, que eu vejo muito aqui, a gente tem mestres, doutores, só que muitos sabem o assunto, mas não sabem passar, não têm a didática, não aprenderam dar aula, sabem o assunto mais não têm... antes do professor entrar na faculdade, devia ter uma capacitação pra dar aula.* (Aluno 10, reprovado)

> *Bom, eu acho que o professor deveria falar outra língua, né? Pra que eu pudesse começar a entender o que ele tava falando, eu acho que ele poderia ser bem mais maleável com relação a dúvidas, no sentido de tirar nossas dúvidas.* (Aluno 16, reprovado)

> *Principalmente de uma forma bem dinâmica, né... eu acho que o que vai motivar o aluno é quando você mostra que aquilo tem um valor e que é aplicável, não é. E muito cuidado, e tá sempre fazendo uma autoanálise do seu método, também é interessante.* (Aluno 34, aprovado)

> *Deveriam ser trabalhados, como eu falei, né, que vai pro quadro, resolve questão, explica o assunto e explica de um modo, mas, que... Que seja mais simples, que você precisa entender, porque se ficar botando só coisa complicada no quadro e ninguém entender não vai adiantar de nada você resolver questão, tem que ser de um modo que todo mundo entenda, num sei...* (Aluno 32, aprovado)

Os professores sugeriram realizar a contextualização dos problemas, usar um computador para mostrar as figuras 3D e desenhos para trabalhar os assuntos, porque facilitam a aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Além disso, vale ressaltar a importância dos exemplos levados para aula e a sua forma de escolha, a relação entre os conteúdos, aulas específicas, tais como monitoria e tutoria. Tais sugestões se encontram nos depoimentos que se seguem:

> *Eu faço um esforço de tentar contextualizar aqui ali, os livros mesmo vou dando as indicações pelos conhecimentos que a gente vai adquirindo e as conversas com os colegas né? A gente vai tentando contextualizar [...] se você tiver trabalhando com um problema, eu acho que a contextualização facilita né?* (Docente 5)

> *Tem dificuldades porque você, às vezes, vai fazer um desenho e o desenho não sai tão perfeito, né, como fica no livro, se você traz o computador e você consegue mostrar pra eles como, por exemplo, você tem uma curva e você gira essa curva em torno de determinado eixo, aí você vai ter uma figura 3D, três dimensões [...].* (Docente 4)

Quanto às atividades matemáticas que envolvem o aluno, na perspectiva do discente, veja o Quadro 6:

Quadro 6 — Atividades matemáticas que despertaram maior interesse do discente — entrevistas aplicadas aos estudantes de Engenharia da Univasf, em 2010

QUANDO AS ATIVIDADES MATEMÁTICAS SÃO INTERESSANTES	
Houve uma atividade para nota.	7
Houve interação, o aluno pergunta e participa.	7
O professor trabalhou situações que poderiam ser aplicadas.	3
Despertou a curiosidade, a vontade de aprender.	4
O professor demonstrou ter domínio do assunto.	2

Fonte: elaborado pelos autores.

As atividades para nota e interação na aula foram aspectos marcantes que despertaram interesse do educando, seguidos de aplicação de conteúdos, o instigar da curiosidade e domínio do assunto pelo docente.

O depoimento que segue ilustra tais atividades:

> *Quando o assunto é bom, quando o professor sabe dar aula, porque assim, por exemplo, tem assunto que realmente é muito chato, mas o professor ajuda entender, transforma uma aula dinâmica, brinca, dando exemplos; então, o aluno tá ali interagindo, a disciplina 2 mesmo, o professor dava uma aula bem dinâmica, sabe? A gente aprendia a disciplina 3 também, mas a disciplina 1 não adiantava.* (Aluno 26, aprovado)

Ser um bom professor nas disciplinas básicas

Ao estudante ser indagado sobre o que é um bom professor, as informações se concentraram em (Quadro 7):

Quadro 7 — Ser um bom professor nas disciplinas básicas — entrevistas aplicadas aos estudantes de Engenharia da Univasf, em 2010

SER UM BOM PROFESSOR	
Ser paciente e preocupar-se com o aluno, auxiliando-o.	19
Ensinar bem.	23
Ter domínio do conhecimento.	6
Demonstrar a aplicação dos assuntos e oportunizar atividades para o aluno entender.	7
Ter uma metodologia interessante e cobrança coerente com o que foi dado em sala.	5
Interagir com os alunos, não ter reprovação como objetivo.	1

Fonte: Elaborado pelo autores.

Ser bom professor implica, principalmente, em saber trabalhar o assunto e em ter o domínio do conteúdo, percebendo o discente como um ser “aprendente”, envolvendo-o e permitindo a interação.

Os depoimentos que seguem esclarecem as categorias:

> *Um bom professor nunca será aquele que aprova todo mundo, nem aquele que reprova todo mundo. É aquele que dá a sua aula... que cobra de acordo com o que foi dado, e que uma prova dele não tenha uma questão que nenhum aluno dele não consiga fazer. Eu acho isso ridículo... Se ninguém conseguir fazer uma questão, o problema eu acho que não estaria nos alunos não. Por mais que tenha muito aluno desinteressado, tem aquelas exceções.* (Aluno 15, reprovado)

> *Ser bom professor na área de Cálculo, é primeiro você dominar o conteúdo, depois é você entender que o valor, que as cadeiras são iguais, mas que os alunos não são iguais... Se cada pessoa é diferente da outra, a forma de raciocinar também... tem que compreender que todas as pessoas não vão responder da mesma forma, aquilo que ele está colocando e que ele tem que procurar alternativas de deixar o mais claro possível, às vezes, de formas diferentes. É muito importante.* (Aluno 34, aprovado)

Influência da língua ou linguagem na aprendizagem para os alunos

O Quadro 8 retrata a influência da língua ou linguagem na aprendizagem para os alunos:

Quadro 8 — Influência da língua/linguagem na aprendizagem — entrevistas aplicadas aos estudantes de Engenharia da Univasf, em 2010

INFLUÊNCIA DA LÍNGUA/LINGUAGEM	
A linguagem influencia a aprendizagem.	14
A linguagem não influencia a aprendizagem.	12
O uso de um idioma estrangeiro, pelo professor, dificulta a compreensão do assunto na área matemática.	9
Uso de uma linguagem muito formal, dificultando o entendimento.	6
Há professor que sabe o assunto, mas não consegue transmiti-lo.	6

Fonte: elaborado pelos autores.

A metodologia de ensino deve aproximar a Matemática da língua materna, utilizando o uso contextualizado da linguagem. (MENEGAT, 2007) Como isso é possível quando o professor não fala a língua, nesse caso, portuguesa? Como a comunicação se estabelece?

Os estudantes afirmam que, como o aluno não tem coragem de perguntar ao professor que fala outra língua, há uma relação de intimidação. A alternativa encontrada, por ele, foi estudar o assunto previamente, para entender a fala e acompanhar o assunto. Dessa forma, a aprovação é considerada mérito do aluno. Além disso, um professor precisa falar a linguagem do aluno, saber passar o assunto, pois o estudante é jovem e está começando a entender como as coisas funcionam, não dificultando a compreensão de quem está ingressando na universidade.

A relação professor-aluno e aprendizagem

A relação professor-aluno apresenta as suas especificidades conforme a disciplina, a depender do professor que a turma teve (Veja Quadro 9).

Quadro 9 — Relação professor-aluno nas disciplinas básicas

Disciplina	Relação professor-aluno
Disciplina 1	• Havia uma relação conflituosa entre os alunos e professor; • O professor resolvia exercícios, respondia as perguntas, mas os alunos ainda ficavam com dúvidas; • Teve um bom relacionamento; • Alguns dias chegou expressando raiva; outros, brincando; • Professores estavam sempre disponíveis.
Disciplina 2	• Professor ironizava os alunos por conta das notas baixas, demonstrava ser superior, a fim de causar medo, numa relação distante. Sem interação, demonstrava uma má-vontade em tirar dúvidas; • Demonstrava raiva da turma e dificultava a aprendizagem; • Não tinha paciência para ensinar e pensava que os alunos já sabiam; • Professor era mais fechado; • Relação ótima, professor sabia explicar, tirava as dúvidas, ajudava na resolução de exercícios.
Disciplina 3	• Era compreensivo e pensava nos alunos; • Maior contato com o aluno; • Os alunos não respeitavam o professor, entravam e saíam a todo instante; • Professores estavam sempre disponíveis.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Sobre a relação professor-aluno, o docente, por meio de elos de afetividade, favorece um intercâmbio entre ele e os estudantes, vivenciando um processo de conquista para despertar o interesse deles, acontecendo o ensino-aprendizagem. O docente necessita da confiança dos discentes, pois, na carência dessa relação afetiva, o ato de educar será incompleto, com inúmeras lacunas e, consequentemente, sem o envolvimento dos estudantes, nenhuma aprendizagem significativa acontecerá. Uma boa relação com o professor gera respeito, a turma participa, interage. Ao contrário, o aluno silencia a sua dúvida. Sobre isso, os relatos reafirmam:

> *Digamos que esses professores de exatas precisariam fazer uma faculdade de Pedagogia. Porque eles são bons*

em contas, não em lidar com as pessoas, é simples, é o óbvio. Como eu falei, o professor tem que tá um degrau acima e mostrar que... É... Acima das relações interpessoais existe o trabalho aqui a ser feito e... Existem mestres e alunos, certo?! (Aluno 12, reprovado)

[...] aquelas pessoas que não deveriam ser professores e são? Pronto. Primeiro, porque não têm paciência pra ensinar; segundo, ensina pensando que todo mundo já sabe; não é assim. Se você é professor, você tem que ir com convicção, 'eu vou ensinar o que eles não sabem'. Então, se eu vou ensinar o que a outra pessoa não sabe, tem que procurar a melhor maneira para que ela entenda, não pensar da forma se eu sei eles também devem saber, não. (Aluno 2, reprovado)

Assim, eu acho que muitos professores conseguem se relacionar bem com o aluno. Mas a maioria assim... não tem aquela comunicação com os alunos, não conversa com os alunos, não sabe sequer o nome dos alunos... (Aluno 31, aprovado)

Uma grande parte dos alunos declarou que existe influência nessa relação. Outras respostas justificadas foram (Quadro 10):

Quadro 10 — Influência da relação professor-aluno na aprendizagem — entrevistas aplicadas aos estudantes de Engenharia da Univasf, em 2010

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	
A boa relação dá mais segurança, favorece ao diálogo e é um estímulo ao estudo.	8
A distância entre o professor e o aluno faz surgir o medo e a pressão.	10
A relação não influencia na aprendizagem, apesar de os professores não interagirem com os alunos.	3
Quando o aluno responde errado e é repreendido, o aluno passa a ter medo de errar.	2
A relação professor-aluno influencia na aprendizagem, podendo causar desinteresse ao aluno.	24

Fonte: Elaborado pelos autores.

Outras influências citadas: quando o professor confia no aluno e busca ajudá-lo, há mais disposição para aprender, estudar, avançar, pois uma boa relação professor-aluno permite que o aluno erre como forma de construção, não havendo repreensão. Quando há constrangimento na relação, o aluno se desestimula, desiste de cursar a disciplina, evitando uma reprovação ou conflito futuro. O depoimento que segue aborda a possibilidade de influenciar:

> *Porque, quando o professor se distancia demais, por exemplo, dos alunos, é... os alunos têm medo, ficam com medo do professor, da pressão que a presença dele exerce. Aí você não se sente à vontade, por exemplo, pra tirar uma dúvida, é... Você fica até... Com receio de... Das avaliações em si, você perde um pouco o interesse por medo.* (Aluno 30, aprovado)

Mais da metade dos professores pesquisados reconhece a influência da metodologia no processo ensino-aprendizagem. Segundo eles, se o aluno não entendeu o assunto, o professor precisa adaptá-lo a um contexto que permita a aprendizagem. Além disso, é necessário buscar as razões da não aprendizagem para encontrar alternativas, novas estratégias de ensino. Há uma necessidade de rever e avaliar sempre a metodologia de ensino.

Considerações finais

Uma grande parte dos alunos pesquisados (24) acredita que a relação professor-aluno influencia na aprendizagem, sendo que apenas três não acreditam nessa possibilidade. Há o sentimento de medo e vergonha por não saber o assunto ou pelo erro cometido, numa relação de distância entre docente e discente, inexistindo o diálogo. Quando o discente pergunta, o professor demonstra impaciência ao ensinar e os conflitos marcam a prática pedagógica. Acrescenta-se a isso uma dificuldade de comunicação, pelo uso de uma língua não dominada pelos alunos.

Quase a metade dos estudantes reforçou a influência da metodologia de ensino nas disciplinas básicas, abordando dificuldades dos professores: na forma de explicar o assunto, na linguagem utilizada, na avaliação (cobrança além do trabalhado em sala), na relação professor-aluno e na comunicação. Apontaram casos de docentes que ironizavam os alunos quando faziam perguntas, elogiavam os veteranos por saberem mais que os ingressantes, usavam recursos didáticos inadequados para a área de matemática (*datashow*), discriminavam as mulheres que faziam Engenharia. Destacaram professores que explicavam bem, revisavam os conhecimentos prévios, tiravam as dúvidas, resolviam exercícios em aula.

A maior parte dos professores pesquisados também reconhece a influência da metodologia no processo ensino-aprendizagem, sendo que é preciso adaptar o conteúdo a um contexto que permita a aprendizagem. Eles demonstram uma forte resistência em mudarem seus métodos de ensino, e preferem a acomodação à modificação. Num outro contexto, o aluno passaria a ser o autor da aprendizagem, sendo mais ativo e construtivo, desenvolvendo o pensamento crítico e sendo desafiado intelectualmente, com espírito de colaboração e de iniciativa, como afirmam Silva e Cecílio (2007).

Além disso, os estudantes seriam estimulados a desenvolver a curiosidade e a elaborar seu próprio conhecimento, tendo a interação como eixo central e o professor como mediador, num ambiente dinâmico e ativo, com o uso de ferramentas para orientação, resolução e problematização de questões acadêmicas. Porém, esse quadro é contraditório na fala dos estudantes, que são incentivados ao silêncio (isso nas disciplinas pesquisadas) e as aulas se resumem ao quadro e pincel, normalmente. Há casos do uso do *datashow*, mas para ler informações referentes ao cálculo, cujas situações demandam resolução de questões e não apenas leitura. É preciso educar para a liberdade e para a autonomia. Para isso, o professor precisa ser:

> [...] capaz de se relacionar com uma diversidade de estudantes, de mobilizar seus interesses e motivações e de, com eles,

> construir oportunidades de aprender e de transformar. Isso significa abertura, capacidade de adaptação a experiências diferentes." (SILVA; CECÍLIO, 2007, p. 64)

Os estudantes expressaram que os assuntos da área de Matemática deveriam ser explicados de forma clara e mais lenta, as dúvidas serem esclarecidas, o professor falar a língua portuguesa e resolver exercícios em sala, além de mostrar a sua aplicação e usar uma metodologia interessante, favorecendo, assim, a interação e ter a aprendizagem como meta. Sugeriram a contextualização dos problemas por meio de figuras ou desenhos 3D, que melhor representem os assuntos, e, ainda, exemplos que se relacionem com a aprendizagem dos conceitos matemáticos e incentivo aos programas de tutoria e monitoria.

Algumas contradições são percebidas no processo de formação dos engenheiros. "De um lado, engenheiros que se 'tornam professores' e ensinam o que sabem fazer; de outro, professores que 'ensinam' o que não fazem na prática.". (SILVA; CECÍLIO, 2007, p. 64) Uns ensinam em razão da formação e do exercício da profissão, podendo ser sem a intenção da dimensão pedagógica docente; outros "ensinam" a teoria sem articulação com a prática, trazendo dificuldades no processo ensino-aprendizagem e produzindo insatisfações no estudante. É preciso perceber a atuação docente como além da repetição do que se aprendeu na graduação, prática comum entre os professores.

Outra reflexão está no fato de que os discentes não conseguem entender onde vão usar os saberes das disciplinas básicas, consideradas abstratas, que irão auxiliar as disciplinas profissionalizantes, gerando desmotivação e desatenção por parte deles.

É consenso que aprender as disciplinas básicas depende do estudo diário em casa e da resolução de exercícios. De acordo com Menegat (2007), compete ao docente desenvolver atividades que visem à compreensão da Matemática e não apenas ensinar com exercícios resolvidos de maneira mecânica. O estudante precisa ser capaz de aplicar as ferramentas matemáticas e solucionar problemas seme-

lhantes, que apareçam no percurso da vida, entendendo o real significado das suas ações.

Dessa forma, os objetivos foram atingidos — refletir sobre o processo ensino-aprendizagem e apresentar a metodologia de ensino das disciplinas básicas do primeiro período dos cursos de Engenharia da Univasf e a influência da relação professor-aluno — evidenciando os seguintes fatores como interferentes no desempenho acadêmico (articulados a outros elementos): metodologia de ensino, relação professor-aluno, comunicação, não contextualização dos conteúdos, processo de avaliação e ausência da base do ensino médio.

Frente a isso, pergunta-se: os aspectos psicológicos e pedagógicos afetam o desempenho do estudante de Engenharia? Ambos os grupos pesquisados, aprovados e reprovados, levantam elementos que nos levam a acreditar nessa interferência: carência de formação pedagógica, ausência de recursos adequados, dificuldade de trabalhar os conteúdos, ausência de diálogo, aula sem interação, medo de fazer perguntas, gerando sofrimento psicológico, postura irônica no trato com o aluno (quando comete erros), desprezo aos calouros (ainda "não sabem" o conteúdo), dificuldades na comunicação, além do uso de uma língua estrangeira. Como se explica isso, se trabalhar com números requer interação de assuntos, interdisciplinaridade entre áreas, criatividade, principalmente um nível alto de abstração?

A literatura existente também reafirma isso, a exemplo de vários autores. Grillo (2001) considera a docência como o envolvimento do professor em sua totalidade, em quatro dimensões: pessoal (a maneira de ser se cruza com a forma de ensinar), prática (articula saberes formalizados e da experiência — fazer docente), conhecimento profissional docente (saberes científicos, psicopedagógicos, experiências de prática pedagógica e didáticas específicas) e contextual (realidade contextual no espaço da aula). Pensando assim, essas ponderações instigam uma resposta à questão levantada.

Reproduzir o saber conhecido leva a uma exclusão da curiosidade, do entusiasmo, da descoberta e do esvaziamento de sentido no

processo de aprendizagem. Amaral e Martínez (2009) refletem a falta de criatividade no processo educativo, lançado no ensino superior, devido ao modelo passivo reprodutivo em atividade. As características subjetivas, presentes no alicerce da expressão criativa da pessoa, não são reconhecidas por parte dos educadores, dificultando o acesso de estratégias que visem à criatividade. "Isso supõe que a aprendizagem depende muito da condição subjetiva de quem aprende e do contexto em que está inserido." (AMARAL; MARTÍNEZ, 2009, p. 150)

As estratégias pedagógicas são implicadas com as relações sociais estabelecidas, sendo recursos que orientam o professor na elaboração de canais dialógicos, conhecendo as articulações cognição--afeto. "A ideia é a de que a estratégia pedagógica esteja orientada para o sujeito que aprende e não para o conteúdo a ser aprendido." (TACCA, 2008, p. 48) A resposta do aluno deve ser a ponte para o diálogo, visando à compreensão e aos esclarecimentos para o estudante reelaborar sua aprendizagem.

Assim, deixa-se como reflexão que pensar o processo de aprendizagem exige o diálogo como eixo, objetivando uma construção conjunta de conhecimentos, situação em que o interlocutor esteja aberto nessa relação. Deixa-se a possibilidade de estudar sobre os conteúdos e procedimentos metodológicos utilizados na Matemática, no ensino fundamental e médio, para buscar explicações sobre a ausência de base nos alunos, investigando, também, a forma como os saberes são trabalhados em sala de aula.

Referências

AMARAL, A. L. N.; MARTÍNEZ, A. M. Aprendizagem criativa no ensino superior: a significação da dimensão subjetiva. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). *A complexidade da aprendizagem*: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009. p. 149-191.

BELLI, J. I. R; BITTENCOURT, E. A reprovação da titulação no ensino de engenharia.In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO: EMPREENDER E PRESERVAR, 34., 2006, Passo Fundo. *Anais*... Passo Fundo: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2006.

p. 2099-2105. Disponível em: <http://www.dee.ufma.br/~fsouza/anais/arquivos/2_215_932.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2008.

CAPITÃO, C. G; VILLEMOR-AMARAL, A. E. A pesquisa com estudo de caso. In: BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. de. *Metodologia de pesquisa em ciências*: análises quantitativa e qualitativa. Rio de Janeiro: LTC, 2007. cap. 19, p. 238-253.

CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001. cap. 8, p. 103-112.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). *Ser professor*. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001. p. 73-89.

LODER, L. L. O bom professor de engenharia: visão dos alunos *versus* visão dos professores aproximações e distanciamentos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 32., 2005, Campina Grande, PB. *Anais*... Campina Grande, 2005. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2005/artigos/RS-15-22158499087-1118761250370.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2009.

LORENZATO, S. *Para aprender matemática*. Campinas: Autores Associados, 2006.

MENEGAT, L. A. *Relação entre compreensão leitora e aprendizagem matemática*: uma investigação com licenciandos em matemática. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

PASSOS, F. G. et al. Diagnóstico sobre a reprovação nas disciplinas básicas dos cursos de engenharia da Univasf. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 35., 2007, Curitiba. *Anais*... Curitiba: ABENGE, 2007. p. 1 -16.

PINTO, E. Avaliação de ingressantes. In: FELTRAN, R. C. de S. *Avaliação na educação superior*. Campinas: Papirus, 2002. cap 3, p. 83-108

RAMOS, M. O. et al. A reprovação por frequência nos cursos de engenharia da Universidade Federal do Vale do São Francisco: um olhar dos docentes e discentes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 36., 2008, São Paulo. *Anais*... São Paulo: ABENGE, Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 2008. p. 1-13. 1 CD-ROM.

RIBEIRO, T. R. L. T et al. Fatores pedagógicos interferentes no processo de aprendizagem dos estudantes de engenharia da Univasf. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PSICOLOGIA, 7., 2011, Salvador. *Anais*... Salvador 2011. 1 CD-ROM.

SOUSA, G. M. C. et al. reprovação nas disciplinas básicas: uma reflexão dos aspectos pedagógicos na perspectiva dos docentes e discentes aprovados. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 39., 2011, Blumenau, SC. *Anais*... Blumenau, SC: ABENGE, Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 2011.

ROMANOWSKI, J. P. Aprender: uma ação interativa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Lições de didática*. Campinas: Papirus, 2006.

SILVA, L. P.; CECÍLIO, S. A mudança no modelo de ensino de formação na engenharia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 45, p. 61-80, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100004>. Acesso em: 6 jul. 2011.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramento com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008. p. 45-68.

VILLAS BOAS, B. M. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, S. et al. (Org.). *O que há de novo na educação superior*: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

Análise da aprendizagem mediada por uma interface educativa voltada para a resolução de situações aditivas com suporte diagramático

Ana Emilia de Melo Queiroz, Alex Sandro Gomes, Cláudia Roberta Araújo Gomes, Soraia Oliveira Mota Barreto

Introdução

A representação e suas diferentes expressões têm um papel fundamental na resolução de problemas matemáticos. (GOLDIN, 1998a, 1998b, 2003; GOLDIN; KAPUT, 1996; KAPUT, 1993)

Neste estudo, estamos interessados nas diferentes expressões da representação utilizada no ensino das Estruturas Aditivas. (ELIA; GAGATSIS; DEMETRIOU, 2007; GAGATSIS, 2004; GAGATSIS; ILIADA, 2005; HARRIES; BARMBY, 2007; HARRIES; SUGGATE, 2006; MICHAELIDOU; GAGATSIS, 2004; SELVA; ROCHA; NUNES, 2005) Para tanto, encontramos na literatura a forma decorativa, a pictorial, a figura informativa, a reta numérica, a descrição textual, os vetores,

a superfície retangular, os gráficos cartesianos, os blocos de tijolos, o gráfico de barras, os contadores, os blocos estruturados como unidades e como dezenas, as contas, o dinheiro, a seta, os cartões e os quadrados numerados. Ou seja, são várias as expressões da representação para os conceitos presentes nas Estruturas Aditivas. Entretanto, Gagatsis e Iliada (2007, p. 45, tradução nossa) observam em Elia, Gagatsis e Demetriou (2007) que "cada sistema representacional apresenta suas próprias regularidades" e, por esse motivo, elas apresentam aspectos diferentes do mesmo conceito.

As representações acima citadas foram utilizadas com crianças em idades variadas para efetuar tarefas de reconhecimento do conceito, representação do conceito, translação de conceitos entre formas (ELIA; GAGATSIS; DEMETRIOU, 2007), comparação de medidas, composição de medida (SELVA; ROCHA; NUNES, 2005), transformação aplicada a uma medida (ELIA; GAGATSIS; DEMETRIOU, 2007) e para representar números. (HARRIES; SUGGATE, 2006)

Assim como nas iniciativas acima citadas, temos particular interesse em observar a tarefa de resolução de situações aditivas no uso de uma forma de representação. Entretanto, posicionamos esse trabalho nas iniciativas de educação à distancia voltadas para a formação continuada de professores. Ou seja, um cenário no qual existe a figura do professor aprendiz, aquele que deseja aprender para refletir e, em função dessa reflexão, melhor transpor os conceitos matemáticos e compreender as necessidades dos seus alunos.

Para um cenário como esse, a representação escolhida foi a legenda de Vergnaud (1986). Ela foi especificamente desenvolvida para cenários de ensino da Matemática (VERGNAUD, 1998) que envolvem formação continuada de professores. O meio material é uma interface educativa interativa e os usuários finais são os professores polivalentes que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental I. O motivo para a escolha da legenda se deveu ao fato de que, numa situação-problema, um conceito nunca aparece isolado, e, no uso dos diagramas, é possível vivenciar uma experiência na qual não apenas

um conceito é representado mas as relações que por ventura existam, entre eles, também serão representadas e passíveis de serem percebidas no curso da ação.

O objetivo deste trabalho é, portanto, observar o impacto que a interação dos usuários-professores, com a forma de representação diagramática, teve sobre o processo de resolução de problemas. Para alcançar tal objetivo, a tarefa de resolução dos problemas foi analisada segundo um modelo teórico que serve para realizar testes de usabilidade de interfaces educativas voltado para avaliar qualitativamente o impacto de uma interface à aprendizagem de conceitos específicos ainda durante sua criação. (GOMES, 2008) A escolha dessa metodologia foi motivada pela necessidade de se entender o processo por meio do qual a tarefa era executada, ou seja: subtarefas, ações, operações, artefatos utilizados e estilo de interação. Ou seja, identificar os elementos que estiveram presentes nas ações dos usuários-professores em situações nas quais houve verbalização de proposições verdadeiras sobre os conceitos veiculados.

Diagramas no ensino de estruturas aditivas

Quando se considera que diferentes tipos de problemas podem ser oferecidos visando a compreensão por parte dos sujeitos, o campo conceitual das Estruturas Aditivas pode ser categorizado da seguinte forma: composição de medidas, comparação de medidas e transformação aplicada a uma medida (como exemplificadas no Quadro 2, abaixo). Entretanto, apenas a representação “4 + 7 = 11” não reflete as relações que estão inseridas no contexo de cada situação-problema. Por esse motivo, Verganud (1986, 1998) propõe em seus estudos, acerca dos campos conceituais, uma tríade que representaria o significado de um conceito, são essas:

1) a situação;
2) a representação; e
3) os invariantes operatórios.

Nesse contexto, as situações-problema (1) são narrativas como exemplificadas no Quadro 2. A representação (2), por sua vez, é composta pelos elementos presentes no Quadro 1 e constitui-se em uma ferramenta que favorece a percepção das relações existentes entre os significados da situação-problema. Assim sendo, espera-se que tal percepção se dê por meio da construção de um diagrama — cujo esquema também foi proposto por Vergnaud (1986) e que possibilita a execução tanto do cálculo numérico quanto do cálculo relacional, favorecendo e evidenciando as diferenças entre as situações. Os invariantes operatórios (3) são proposições sobre os números presentes nas situações-problema. À medida que o usuário-professor constrói os diagramas, ele é exposto a situações que podem favorecer a percepção de invariantes operatórios sobre os conceitos estudados, uma vez que identificar os invariantes operatórios e relacioná-los ao uso da interface possibilita acompanhar a aprendizagem de conceitos que ocorre como consequencia desse uso. (GOMES, 2008)

Quadro 1 — Forma de representação dos conceitos

LEGENDA	FUNÇÃO OU DESCRIÇÃO
{	Representar a categoria de composição demedidas ou grandezas.
□	Representar uma medida ou um número natural.
◯	Representar o número relativo.
➡	Representar a categoria de transformação.
↑	Representa a categoria de comparação.

Fonte: Elaborados pelos autores.

Quadro 2 — Categoria da situação-problema e sua representação diagramática correspondente

CATEGORIA	SOLUÇÃO NUMÉRICA	REPRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA	REPRESENTAÇÃO DA CATEGORIA
I. Composição de medidas Ao redor da mesa da sala de jantar de minha casa, estão sentados apenas 4 garotos e 7 garotas. Quantas pessoas estão sentadas ao redor da mesa? São duas quantidades, que estão expressas, de existência concomitante, a partir das quais o indivíduo deve compor uma terceira quantidade.	4+7 = 11	4 7 ?	
II. Transformação de medida Maria comprou uma caixa de bombons por R$ 4,00 e ainda ficou com R$ 7,00. Quanto ela possuía antes de fazer a compra? As quantidades iniciais e finais são conhecidas, mas, no caso, o que se deseja saber é o valor da transformação que ocorre entre o primeiro e o segundo momento.	4+7 = 11	-4 ? 7	
III. Comparação de medidas Carlos tem 4 anos. Maria é 7 anos mais velha que Carlos. Quantos anos tem Maria? Mais uma vez, as quantidades são conhecidas e concomitantes, buscando-se comparar a diferença existente entre as duas (relação).	4+7 = 11	? +7 4	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como no Quadro 2, no caso de composição de medidas, os elementos numéricos presentes na situação problema são posicionados dentro dos quadrados pertencentes ao diagrama e, no item desconhecido, pode ser colocada uma interrogação. A partir disso, o diagrama passa a representar a situação-problema com seus aspectos qualitativos e quantitativos. Em situações como essa, variam-se as quantidades e o local valor do item desconhecido, e tais variações

conduzem a diagramas diferentes ajudando o usuário-professor a perceber que as situações-problema podem variar. O diagrama é, portanto, um tipo de ajuda ou suporte, com caminho predefinido, que possibilita ao usuário-professor refletir sobre suas ideias, conduzindo-o à compreensão da estrutura profunda do problema.

Ações dos usuário e da interface

Nesse contexto, as ações dos professores aprendizes são executadas por meio de tarefas de *mouse*, que, no total, somam seis (SHNEIDERMAN, 1998):

1) Selecionar: o usuário escolhe um item a partir de um conjunto de itens;
2) Posicionar: o usuário escolhe um ponto em um espaço de uma ou mais dimensões;
3) Orientar: o usuário escolhe um ponto em um espaço de duas ou mais dimenões;
4) Quantificar: o usuário especifica um valor numérico;
5) Caminho: o usuário executa rapidamente tarefas de posionar e orientar;
6) Texto: o usuário entra, modifica, move, e edita textos em um espaço de duas dimensões.

Enquanto o usuário constrói os diagramas por meio das tarefas de *mouse*, a interface oferece alguns *feedbacks*, os quais são denominados *Scaffolding*. (SEDIG; KLAWE; WESTROM, 2001; SOUZA; SEDIG, 2001; WOOD; BRUNNER; ROSS, 1971) Nesse contexto, a interface pode oferecer os seguintes *feedbacks*:

1) *Feedback* instrucional: são mensagens que oferecem informações sobre as discrepâncias entre as ações realizadas sobre o material e aquelas consideradas corretas;

2) Automatização de passos com tarefa completa: realizada para reduzir o grau de liberdade, o que implica na simplificação da tarefa. Tal simplificação é feita por meio da redução do número de ações realizadas sobre o meio material para obter a solução da situação-problema. Nesse contexto, a interface ainda oferece uma demonstração ou solução para a tarefa;
3) *Feedback* de questionamento: nesse tipo de *Scaffolding*, a interface pergunta para o usuários se ele tem certeza de que está seguindo o caminho correto;
4) Metáfora de material concreto: a interface oferece um tipo de *Scaffolding* que se caracteriza pela execução de uma tarefa similar a que está sendo executada. Entretanto, no uso de metáforas de material concreto.

Nesse contexto, foram utilizados quadradinhos manipuláveis para executar contagem.

Em outras palavras, em cada ação, o usuário-professor pode utilizar as tarefas de *mouse* para efeutar *point and click*, *drag and drop* e preenchimento de formulário. Além disso, ele pode receber o suporte da interface. Esse conjunto de estilos de interação é denominado interface WIMP[1] com Manipulação Direta Reflexiva de Conceitos (MDRC). Nessa modalidade de interação, além dos elementos presentes na interface WIMP, ocorre o oferecimento de um *feedback* visual, construído por meio de uma representação metafórica do conceito. Entretanto, esse *feedback* deve ser gradativamente removido, à medida que se tornar desnecessário para o usuário-professor, ou seja, quando ele não precisar mais daquele tipo de *feedback*. (SEDIG; KLAWE; WESTROM, 2001; SOUZA; SEDIG, 2001; WOOD; BRUNNER; ROSS, 1971)

1 Padrão para Windows, Icon, Menu, Pointing device, denotando o estilo de interação que oferece ao usuário esses elementos de interação.

À luz dessas discussões anteriores, elaboramos as seguintes questões:

1) Quais elementos icônicos estiveram presentes?
   a) Quais elementos da interface estiveram disponíveis para serem manipulados e aqueles que não estiveram?
      i) Quais as tarefas de *mouse* foram potencialmente utilizados na manipulação dos elementos da forma?
      ii) Qual a relação entre as tarefas de *mouse* utilizados nas ações e os invariantes operatórios?
   b) Qual o impacto dessa disponibilidade sobre a organização das ações dos professores?
2) Qual a relação entre as regras de ação e os invariantes operatórios mobilizados pelo usuário durante a resolução da tarefa?
3) Qual a influência do plano de ações do usuário sobre a interface?

Procedimento

Cinco usuários, descritos no Quadro 4, foram gravados e filmados enquanto falavam sobre suas ações durante a resolução das situações-problemas (Quadro 3) numa interface em papel. (SNYDER, 2003) Dessas, cada usuário-professor resolveu quatro situações-problemas, sendo exploradas as categorias das estruturas aditivas presentes no Quadro 2, quais sejam: composição de medidas, comparação de medidas e transformação aplicada a uma medida. Posteriormente, mais uma foi escolhida de forma aleatória entre as seis. Ao final da resolução de cada situação-problema, os vídeos foram mostrados com o objetivo de ser introduzida uma entrevista semiestruturada focal (FLICK, 2004) visando conhecer as explicações dos usuários sobre os motivos de suas ações. Ao final da resolução de

quatro situações-problema, realizou-se uma entrevista cujo propósito foi receber informações gerais com as impressões dos usuários na vivência. A duração média das entrevistas foi de 60 a 90 minutos por participante.

Quadro 3 — Situações-problema

USUÁRIO — PROFESSOR	01	02	03	04	05
Sexo	M	F	M	F	F
Idade	45	30	48	30	35
Escolaridade	PG	2°	PG	PG	PG
Formação	MA	MG	MA	MA	MA
Séries que leciona	EF	EF	EF	EF	EF
Tipos de escola	P	PU	P	P	P

Legenda: CP: Composição de medidas, TM: Transformação de medidas, COP: Comparação de medidas; ID: Identificador.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 4 — Análise da aprendizagem mediada por uma interface educativa voltada para resolução situações aditivas com suporte diagramático

ID	SITUAÇÃO-PROBLEMA	Tipo
P1	Ao redor da mesa estão sentados 4 garotos e 7 garotas. Quantas pessoas estão sentadas ao redor da mesa?	CP
P2	Ricardo saiu de casa para jogar com 6 bolas de gude. Ao voltar ele possuía 2 bolas. O que aconteceu no jogo?	TM
P3	Maria comprou uma caixa de bombons por 4 reais e ainda ficou com 4 reais. Quanto ela possuía antes de fazer a compra?	TM
P4	Ricardo tem 6 anos, Carlos tem 4 anos a mais do que ele. Quantos anos tem Carlos?	COP
P5	Carlos tem 7 reais e Luiz tem 6 reais a menos do que ele. Quantos reais tem Luiz?	TM
P6	Ricardo tem 9 brinquedos dos quais uma parte são carrinhos e a outra parte são bonecos. Sabendo que existem 4 bonecos, quantos são os carrinhos?	CP

Legenda: PG: Pós-Graduação, MA: Matemática, EF: Ensino Fundamental, PU: Pública, P: Particular.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para resolver as situações-problema presentes no Quadro 3, existe uma organização prévia, a qual foi exemplificada na Figura 1. Entretanto, à medida que ele inicia o processo, pode cometer alguns erros e, para cada ação, especificamente, o usuário-professor pode apresentar uma organização própria, construída com base em algum conhecimento prévio ou por tentativa e erro. Inicialmente, focamos nosso olhar apenas nos erros relativos à construção do diagrama. Contudo, existem outros tipos de erro, que podem estar associados à inabilidade com o uso da interface — por exemplo, existem usuários que não sabem usar o *mouse*. Nesse estudo, os erros dessa natureza não foram considerados.

Figura 1 — Análise da tarefa

- xor
  - Composição — and
    - Descobrir o todo — and — Posicionar o todo no diagrama
    - Descobrir a parte — and — Posicionar a parte no diagrama
    - Descobrir a outra parte — and — Posicionar a outra parte no di...
    - Descobrir o item desconhecido
    - Inserir o resultado
  - Comparação — and
    - Descobrir o referido — and — Posicionar o referido no diagrama
    - Descobrir o referendo — and — Posicionar o referendo no re...
    - Inserir o valor relativo — and — Descobrir o sinal do valor relativo
    - Descobrir o item desconhecido
    - Inserir o resultado
  - Transformação — and
    - Descobrir o estado inicial — and — Posicionar no diagrama
    - Descobrir o estado final — and — Posicionar no diagrama
    - Inserir o valor relativo — and — Inserir o sinal do valor relativo
    - Descobrir o item desconhecido
    - Inserir o resultado

Fonte: Elaborada pelos autores.

A tarefa de construção dos diagramas é composta por um conjunto de ações como dispostas na Figura 1. Exemplificando com um problema de transformação de medidas, o usuário-professor precisa identificar corretamente a categoria, em seguida, os elementos do

texto implicados no problema e encontrar sua adequada posição no diagrama. Como visto na Figura 1, existe uma organização que pode ser seguida para construção do diagrama. A primeira ação a ser realizada é escolher no menu a adequada categoria a qual pertence o problema. Para cada problema só pode haver uma categoria, ou ele é de comparação, ou de composição, ou de transformação, não havendo intersecção entre essas categorias. Essa ausência de intersecção é denotada pelo anotação "*xor*" no canto esquerdo da Figura 1, que significa uma relação na qual apenas um dos três itens é verdadeiro. Em seguida, ele inicia o processo de identificação de elementos e posicionamento no diagrama. Tal processo é apoiado pelo estilo de interação oferecido na interface. A partir desses elementos iniciais, foi contruído um protótipo em linguagem de programação JAVA, como apresentado na Figura 2.

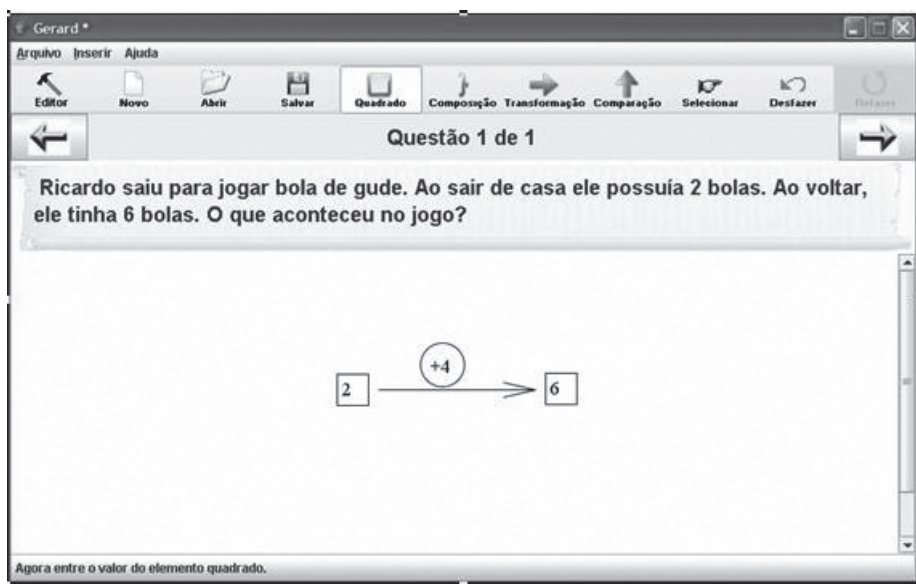
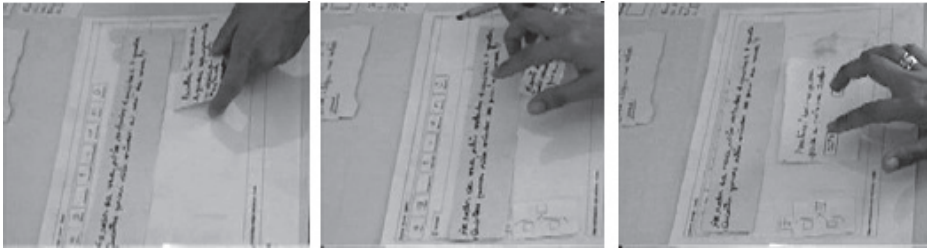
Figura 2 — Gerard implementado em linguagem JAVA

Fonte: Braga, Queiroz e Gomes (2008, p. 9).

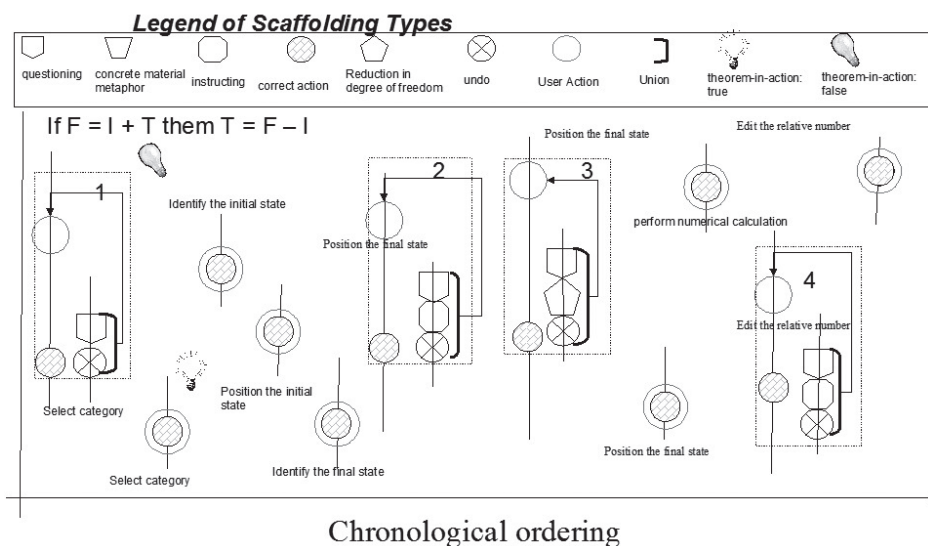
Figura 3 — Protótipo da interface em papel, construído a partir da Figura 2

Fonte: Elaborada pelos autores.

A partir da interface presente na Figura 2, foi construído o protótipo em papel da Figura 3. Segundo a literatura, a prototipação em papel é uma variação do teste de usabilidade, no qual usuários representativos interagem com uma versão da interface em papel para realizar tarefas reais. Tal interface é manipulada por uma pessoa, que simula o computador, e reage a todas as ações do usuário na interface, sem contudo conduzi-las. Sendo assim, esse método não usa bancos de dados, redes ou servidores, eliminando, por esse motivo, muitas das situações que podem causar problema. (SNYDER, 2003) Além disso, com baixo investimento, a prototipação em papel possibilita uma rápida externalização das ideias de *design*. (BAILEY et al., 2007)

O protótipo em papel apresenta-se, ainda, como um elemento facilitador da interação e seu uso visa minimizar os erros relativos à inabilidade com o uso de interfaces computacionais, favorecendo que os usuários sintam-se mais à vontade para expressar suas opiniões. A partir desse cenário, aqui descrito e apresentado na Figura 3, resta-nos, agora, confrontar a prévia análise da tarefa presente na Figura 1 com a que foi observada durante o experimento.

Sempre que um usuário-professor executava uma tarefa de *mouse* (SHNEIDERMAN, 1998) — selecionar, posicionar, orientar, quantificar, caminho e texto — ou quando a interface oferecia algum *feedback* (SEDIG; KLAWE; WESTROM, 2001; SOUZA; SEDIG, 2001; WOOD; BRUNNER; ROSS, 1971), uma ação era contabilizada. A fim de analisar cada ação, notadamente, no que diz respeito à emergência de inva-

riantes operatórios, utilizamos um modelo teórico de base construtivista (GOMES, 2008) para oferecer resultados que relacionam o uso da interface educativa com a emergência de tais invariantes. Ao todo foram contabilizadas 584 ações instrumentais para os usuários do Quadro 4, resolvendo os problemas do Quadro 3. Segue um extrato dos resultados do usuário-professor S1, resolvendo o problema P2.

Figura 4 — Plano de ações do usuário-professor S1 no problema P2

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na Figura 4 é mostrado um plano de ações executado pelo usuário-professor S1 para resolver o problema P2. Para esse problema, o invariante operatório é: “Se F = I + T então T = F — I”. Ou seja, se o estado final é igual ao estado inicial somado ao valor correspondente à transformação (número relativo), então a transformação (ou número relativo) é igual ao estado final menos o estado inicial.

As áreas hachuradas 1, 2, 3 e 4 exemplificam o uso inadequado do diagrama, ou seja, momentos nos quais os usuários cometeram erro de posicionamento. Mais especificamente, na área hachurada 1, o usuário-professor inicia a construção do diagrama errando a primeira ação (escolha da categoria à qual pertence a situação-problema). Em se-

guida, ele recebe uma ajuda do tipo questionamento e executa quatro ações corretas. Na área hachurada 2, o usuário identifica e seleciona corretamente o elemento no texto, mas o posiciona de maneira incorreta no diagrama. Percebido o erro, a interface ofereceu um *feedback* em formato texto, que, além de não ter sido suficiente para esclarecer o problema, ainda causou uma má interpretação, fazendo-o persistir no erro de posicionamento. Na área hachurada 3, contudo, o usuário modifica o sinal do número, pois, após receber um *feedback* inadequado na área hachurada 2, passou a acreditar que o erro de sinal era o único erro cometido. Ainda na área hachurada 3, ele recebe duas ajudas: a primeira reduz o grau de liberdade da ação e a segunda faz um questionamento. Após isso, o usuário executa duas ações corretas. Concluindo, na área hachurada 4, ele, ainda, comete mais um erro de omissão de sinal do número relativo.

A cada ação, do usuário-professor ou do computador, a interface assume um novo estado. Os estados gerados e registrados na execução das ações, como mostradas na Figura 4, são insumos a partir dos quais foi possível identificar os invariantes operatórios do Quadro 5. Dessa forma, foram identificados 16 invariantes operatórios.

O Quadro 5 apresenta um conjunto de 16 invariantes operatórios que foram identificados durante o uso da interface. Esses invariantes são proposições sobre o domínio e podem ser verdadeiros ou falsos. A partir deles é possível observar se ocorre predominância desses associados a determinados conceitos. Ou seja, tendo o conjunto de invariantes mobilizados na ação, pode-se oferecer resultados qualitativos tanto sobre a aprendizagem de conceitos quanto como relacioná-los ao uso da interface computacional (o que é apresentado no Quadro 6).

Quadro 5 — Invariantes operatórios na ação com a interface educativa

VALOR	IDENTIFICAÇÃO	INVARIANTE OPERATÓRIO	CONCEITO
V	Inv_1	As partes formam o todo.	Composição
V	Inv_2	A soma das quantidades gera um valor que corresponde à cardinalidade do todo.	
V	Inv_3		
V	Inv_4	Uma medida inicial se transforma, dando origem a uma nova medida.	Transformação e conceito de número
V	Inv_5	Um número pode representar o estado inicial da medida.	
V	Inv_6	Um número pode representar o estado final da medida.	
V	Inv_7	A transformação aplicada a uma medida pode ser expressa por um número.	
V	Inv_8	A transformação aplicada a uma medida é obtida pela diferença entre o estado final e o estado inicial da mesma.	
V	Inv_9	O estado inicial em um problema de transformação pode ser obtido a partir da aplicação da transformação inversa ao estado final da medida.	Transformação e comparação
V	Inv_10	O valor de uma medida é especificado em relação ao valor de uma outra medida, em termos de acréscimos ou decréscimos.	Comparação
V	Inv_11	Um número pode representar o referente de uma medida, servindo de base para a obtenção da outra medida.	
V	Inv_12	A relação existente entre as duas medidas pode ser expressa por um número.	
F	Inv_13	O cardinal do referendo é obtido pela composição entre o número relativo e o cardinal do referido. (Falso)	
V	Inv_14	O referido em um problema de comparação é obtido a partir da soma do referente com o número que expressa a relação existente entre o referente e o referido.	
V	Inv_15	O número representa a relação existente entre as duas medidas.	Conceito de número
	Inv_16	Um número pode representar o cardinal de um conjunto.	

Fonte: Braga, Queiroz e Gomes (2008).

Quadro 6 — Análise das quatro situações para o usuário-professor S1

TE	ARTEFATO		REGRA DE AÇÃO	T.e.A.
	PROPRIEDADE	COMPOSIÇÃO		
01	Números manipuláveis que representam os cardinais dos conjuntos. Uma chave, dois quadrados, um do lado direito da chave e outro do lado esquerdo, denotando a existência concomitante de dois conjuntos que se unem e formam um único conjunto.	Três quadrados, uma chave.	Posicionamento	Inv_16
02	Números manipuláveis que representam os cardinais dos conjuntos. Uma seta para direita. Um quadrado no lado esquerdo da seta, e outro no lado direito, dentando uma relação entre a quantidade inicial e a quantidade final. Um círculo no meio da seta representando essa relação.	Dois quadrados, um círculo, uma seta horizontal.	Posicionamento Inserção de sinal	Inv_6 Inv_5
03	Números manipuláveis que representam os cardinais dos conjuntos. Uma seta vertical apontando para cima. Um quadrado na parte inferior e outra na parte superior, denotando que existe um ponto de referência, a partir do qual uma relação é estabelecida. Um círculo no meio para representar essa relação.	Dois quadrados, um círculo, uma seta vertical que representa.	Posicionamento Inserção de sinal	Inv_16 Inv_12
04	Os mesmos da tentativa 02	Os mesmos da tentativa 02	Posicionamento Inserção de sinal	Inv_6 Inv_15

Legenda: TE — Tentativa.
Fonte: Elaborado pelos autores.

Como pode ser visto no Quadro 6, os artefatos, nas quatro situações, apresentam, em sua maior parte, componentes que representam cardinais de números e números relativos. Os elementos da forma de maior prevalência representam o conceito de número, e, na manipulação desses, foram utilizadas as tarefas de *mouse* "Posicionar" e "Texto". Os invariantes operatórios de maior prevalência são justamente aqueles relacionados ao conceito de número. As setas, horizontal e vertical, bem como a chave, não foram manipuladas

pelo usuário-professor. A inserção desses componentes na interface aconteceu de maneira automática.

Além das regularidades presentes no Quadro 6, foi possível mostrar outra forma de visualização, uma perspectiva quantitativa cujo propósito foi identificar as tarefas mais difíceis para os usuários, e, em cada tarefa, as etapas nas quais houve maior prevalência de erro.

Quadro 7 — Resumo quantitativo dos passos no curso das tarefas para o usuário-professor S1

TE	SP	ERROS COMETIDOS	NP	NF	NC
1	P1	Nenhum	09	0	1
2	P2	Erro de categorização; erro de posicionamento; erro de sinal	22	8	1
3	P4	Erro de posicionamento	11	2	1
4	P3	Nenhum	09	0	1

Legenda: TE — Tentativa, SP - Situação-problema, NP - Número total de passos, NF - Número de *Feedbacks*, NC - Número de passos realizados pelo computador.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A ordem de resolução das tarefas para o usuário-professor S1 foi essa que está presente no Quadro 7. Por exemplo, na tarefa P2, o usuário-professor precisou de 22 passos e recebeu 8 *feedbacks* da interface. Já na tarefa P3, pertencente à mesma categoria da situação-problema P2, o usuário não cometeu nenhum erro e no seu plano de ações evidenciou-se procedimentos de antecipação (QUEIROZ; GOMES, 2008), mostrando que ele lembrou da ajuda recebida na execução da tarefa P2 bem como de sua finalidade, o que pode ter colaborado na execução da situação-problema P3.

Para todas as situações-problema, sintetizamos os quantitativos de ações, realizadas pelos usuários e pelo computador.

Quadro 8 — Número total de ações (TA) por situação-problema

SITUAÇÃO-PROBLEMA	N° TA
P1	69
P2	72
P6	77
P4	98
P5	106
P3	162
TOTAL	584

Fonte: Elaborado pelos autores.

No Quadro 8, aparece a situação-problema e, ao seu lado, o número de passos necessários na sua execução. Entretanto essas tarefas são formadas por etapas, e, nesse ponto, vale salientar que é necessário entender melhor quais as etapas de cada tarefa foram mais difíceis para os usuários, bem como os *feedbacks* mais efetivos na ultrapassagem de tais dificuldades.

Quadro 9 — Etapas na tarefa ordenadas por número de erros

ETAPAS DA TAREFA	PREDOMINÂNCIA	ESTRATÉGIA UTILIZADA
Erro de sinal na transformação	P2	*Feedback* instrucional
Erros consecutivos de posicionamento	P2, P3, P4	Automatização de passos com dica completa
Erro de posicionamento	P5, P3, P6	Automatização de passos com dica completa
Erros de categorização		*Feedback* de questionamento
Erro de sinal na comparação		*Feedback* instrucional
Erro de cálculo numérico		*Feedback* de questionamento
Erro consecutivo de categorização	P2, P4	*Feedback* de questionamento

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na visão do Quadro 10, pretendeu-se identificar quais as etapas em cada tarefa foram mais difíceis para os usuários, bem como os tipos de *feedbacks* mais apropriados em cada etapa. Nesses momentos, além dos erros, observou-se a ocorrência de algumas necessidades que já haviam sido previstas, além de mais algumas novas, não previstas no planejamento inicial

Quadro 10 — Contingências observadas durante as tarefas

CONTINGÊNCIAS OBSERVADAS	ESTRATÉGIA UTILIZADA
Necessidade de saber quais elementos do texto deveriam ser arrastados para o diagrama.	Apontar os elementos do texto e do diagrama com uma caneta.
Antecipações: tentativa de negligenciar os passos da tarefa, ou seja, alguns usuários tentaram colocar o resultado sem construir o diagrama.	Informar que apenas os elementos presentes no texto poderiam ser arrastados para o diagrama.
Antecipações: correção do erro cometido sem receber ajuda.	Sem estratégia.
Conclusão com sucesso.	*Feedback* de recrutamento.
Necessidade de saber qual o próximo passo da tarefa.	Botão contendo o rótulo "*Qual o próximo passo?*".
Necessidade de pedir dica.	Botão contendo o rótulo "*Mais dica*".

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Quadro 10 apresenta algumas modificações incorporadas à interface em consequência das contingências observadas. Para algumas delas, já havia uma previsão advinda dos estudos piloto. Para outras, não havíamos feito nenhuma previsão. Por exemplo, o tipo de antecipação voltada para negligenciar a forma não havia sido prevista.

Discussão

Inicialmente, Queiroz e Gomes (2008) analisaram a influência que os *feedbacks* ou *Scaffoldings* tiveram sobre a resolução das situações-problema, notadamente no que diz respeito a verificação de indícios

de generalização e desenvolvimento de autonomia no curso da tarefa. Partindo desses resultados, buscamos, neste trabalho, estabelecer relações entre a forma de representação, os modos de manipulação e a emergência de proposições verdadeiras sobre o campo conceitual estudado com os usuários da Quadro 4. Ou seja, buscamos perceber relações qualitavas entre os elementos do Quadro 1, Quadro 2, Quadro 3 e Quadro 5, as quais encontram-se evidenciadas no Quadro 5. Tais resultados são requisitos não funcionais sobre aprendizagem de conceitos específicos e, em razão disso, eles são insumos a partir dos quais serão modeladas situações interativas mais ajustadas às tarefas do Quadro 3 e aos usuários do Quadro 4. Tais situações serão oferecidas aos usuários por meio da interface educativa apresentada na Figura 2 e Figura 3.

Elementos da forma e o impacto de sua disponibilidade na organização das ações dos professores

A forma de representação adotada neste estudo foi a legenda de Vergnaud (1986), bem como os diagramas construídos no uso de tais elementos. Como mostrado no Quadro 1, cada elemento da forma é utilizado para representar um conceito. Entretanto cabe verificar quão exposto a tais conceitos o usuário-professor esteve à medida que construiu os diagramas. Em outras palavras, quais as ações que puderam ser realizadas pelo usuário-professor com a forma e quais aquelas que não puderam. A fim de tornar mais clara a exposição do usuário a tais elementos, apresentamos no Quadro 11 uma visão matricial, contendo, na linha, os elementos do diagrama e, na coluna, as tarefas de *mouse* potencialmente utilizadas.

Quadro 11 — Ui: manipulado diretamente pelo usuário-professor havendo emergência de invariantes operatórios. C: manipulado pelo computador

	POSICIONAR	TEXTO	SELECIONAR	ORIENTAÇÃO	CAMINHO	QUANTIFICAR
{	C					
□	U_i	U_i				
○	U_i	U_i				
➡	C					
↑	C					

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas linhas, está a forma de representação do conceito, nas colunas, estão as tarefas de *mouse*. As células preenchidas indicam que houve manipulação da forma segundo a tarefa disposta na coluna. As células vazias denotam ausência de manipulação da forma segundo a tarefa de *mouse* presente na coluna: Posicionar, Texto, Selecionar, Orientação, Caminho, Quantificar, Ui: manipulado diretamente pelo usuário-professor havendo emergência de invariantes operatórios. C: manipulado pelo computador.

O Quadro 11 mostra as formas de representação do conceito juntamente com o tipo de manipulação direta sobre essas. Como pode ser visto, três desses elementos não foram manipulados diretamente pelos usuários. Eles foram inseridos ou posicionados na interface automaticamente, por meio de uma ação advinda do computador. Além disso, naqueles elementos sobre os quais houve manipulação do usuário-professor, essa foi realizada por meio das tarefas de *mouse* de "Posicionar" e "Texto". Mais especificamente, cabe pontuar que o quadrado e o círculo não foram eles próprios manipulados, mas serviram, no entanto, como delimitadores da ação. Ou seja, os elementos manipulados foram os objetos

presentes na ação: os números que representam os cardinais dos conjuntos que figuram nas situações-problema. Entretanto, esses números foram posicionados dentro do quadrado e dentro do círculo como pode ser visto no Quadro 2. Nessa associação, do objeto com a forma, deu-se a emergência de invariantes operatórios como descrita em detalhes na coluna cinco do Quadro 6. Essa verificação traz implicações para estudos futuros, tendo em vista que os outros elementos — a seta vertical, horizontal e a chave — não foram manipuladas diretamente pelos usuários.

Além disso, ainda caberia verificar quais os tipos de tarefas de *mouse* seriam mais adequadas nas situações: Selecionar, Orientação, Caminho e Quantificar. Mais particularmente, caberia identificar quem, dos atores, presentes no contexto — computador ou usuário — professor — seria mais apropriado manipular a forma e, além disso, em quais as situações tal manipulação poderia ocorrer. Ou seja, caberia verificar: (i) quais elementos da forma seriam mais apropriados para serem manipulados (SOUZA; SEDIG, 2001), (ii) através de quais tarefas de *mouse* (SOUZA; SEDIG, 2001) e (iii) qual seria o ator mais apropriado para manipular a forma — computador ou usuário. Para tanto, é necessário se obter informações como as presentes no Quadro 6 e oferecer resultados qualitativos para todas as combinações de elementos da forma *versus* tarefas de mouse. Em outras palavras, seria necessário completar integralmente o Quadro 11. Feito isso, seria possível inferir, mais especificamente, dentre os invariantes operatórios presentes no Quadro 5, quais deles tiveram maior prevalência em quais circunstâncias da situação interativa. Sabendo disso, seria possível classificar as situações interativas, para que, juntamente com a classificação dos usuários, segundo sua habilidade no trato com o conteúdo, fossem ofertadas situações-interativas (situações-problema com algum grau de interatividade) mais ajustadas a cada usuário-professor e a cada situação-problema especificamente.

Ainda no que diz respeito às tarefas realizadas com formas, em tarefas de reconhecimento e representação de conceitos sobre número

decimais, a forma que obteve melhor desempenho foi a superfície retangular. (MICHAELIDOU; GAGATSIS, 2004) Na tarefa de translação, o melhor desempenho foi a partir da reta numérica para o sistema simbólico, comparativamente a translação feita do sistema simbólico para a reta numérica. Entretanto, tais resultados foram conseguidos em contextos específicos, nos quais havia uma intenção comparativa entre formas para determinadas tarefas. Além disso, a habilidade dos alunos em resolver situações-problema é altamente relacionada com a habilidade já desenvolvida para interagir com a forma de representação (ELIA; GAGATSIS; DEMETRIOU, 2007), ou seja, quando eles não souberam usar as formas de representação, caiu o desempenho no trato com as situações-problema. Complementando, os autores apontam forte relacionamento entre o uso de formas de representação combinado com a semântica da situação-problema proposta, ou estrutura do problema.

No sentido de analisar as dificuldades dos alunos na resolução de tarefas com a reta numérica, Harries e Barmby sugeriam em Harries e Suggate (2006) que tais dificuldades repousam no fato de que existem duas operações que devem ser executadas sobre a linha: marcar os pontos e executar os ciclos, e, na direção contrária, para interpretar o ciclo, é preciso ler os pontos marcados. Como as formas representam aspectos diferentes do mesmo conceito, os erros em cada forma também foram analisados. Por exemplo, os mesmos autores analisaram os diferentes tipos de erros cometidos sobre as representações: eles observaram que alguns deles se repetiram em formas de representações diferentes. Além disso, observaram a frequência de determinados erros nos estudantes. Em alguns casos, o erro foi associado a uma ação errada e não necessariamente um erro conceitual. (HARRIES; SUGGATE, 2006) A análise dos erros pode, portanto, indicar os aspectos do conceito para os quais os alunos apresentam mais dificuldade.

No que diz respeito ao inter-relacionamento entre formas, a combinação de ferramentas simbólicas, incluindo materiais concre-

tos manipulativos (tais como tijolos de construção) mostraram-se eficazes como precursores dos gráficos no campo conceitual das estruturas aditivas. (SELVA; ROCHA; NUNES, 2005) Esse dado, aliado às discussões feitas por Souza e Seding (SEDIG; SOUZA, 2001), mostra que, no uso das formas, pode haver uma ordem mais adequada na qual elas devam ser expostas ao usuário a fim de favorecer não só experiências diferentes, mas que possuam algum tipo de ordenação e até mesmo de sentido mais adequado entre as experiências. (ELIA; GAGATSIS; DEMETRIOU, 2007)

Nesses estudos anteriores, os autores observam o uso das formas na tentativa de tornar mais claro o papel que cada uma exerce no desenvolvimento das habilidades dos alunos, sozinha ou combinada a outras formas. Isso se justifica no fato de que cada expressão da forma de representação apresenta aspectos diferentes do mesmo conceito e, em conjunto com outras, poderia ampliar a percepção dos alunos para outros aspectos do mesmo conceito ou de conceitos diferentes. Nesse sentido, vê-se que há um esforço em tornar mais claro o alcance ou o desempenho que determinada forma teve sobre tarefas específicas e conceitos específicos.

Nos resultados anteriores, vê-se que a habilidade dos alunos em resolver situações-problema — os erros, as antecipações, ou seja, a organização das ações dos alunos — é influenciada pelas restrições da forma, ou seja, o que eles puderam e o que não puderam fazer no uso dessas. Nesse sentido, as interfaces computacionais interativas vêm ao encontro desses estudos, na tentativa de ampliar as modalidades de interação que o aprendiz pode lançar mão, frente a uma forma de representação, a fim de que, diante de novas possibilidades, nesse caso, os usuários-professores possam perceber de maneira mais ampla as propriedades da forma, características, nuances e especificidades. Em outras palavras, os diferentes tipos de interação ampliam a capacidade mediadora da forma, uma vez que possibilita que outros elementos possam ser percebidos, ou os mesmos, percebidos de outra maneira. (SEDIG; SUMNER, 2006)

Além dos aspectos relacionados às modalidades de manipulação sobre a forma, faz-se necessário análisar as características, propriedades e dimensões da forma que sejam contíguas aos conceitos por elas representados. (HARRIES; SUGGATE, 2006; SEDIG; KLAWE; WESTROM, 2001; SOUZA; SEDIG, 2001) Por exemplo, Harries e Barmby analisam em Harries e Barmby (2007) as propriedades e características da operação de multiplicação, quais sejam: replicação, uso de operações binárias, comutatividade e distributividade, propondo que a adequação de uma determinada forma para representar o conceitos envolvidos nas operações de multiplicação estaria condicionada à presença de tais caracteristicas. Já Sedig, Klawe e Westrom (2001), em uma interface para o ensino de conceitos de geometria, utilizou um arco de circunferência para representar metaforicamente o conceito de rotação. Na proposta dos autores, o arco utilizado apresenta dois pontos de controle: um é a cabeça do arco, que possibilita a modificação do ângulo de rotação, e outro é centro do arco, que possibilita que o usuário modifique o centro de rotação da imagem. Ou seja, as representações deveriam apresentar um conjunto limitado e compatível de elementos, poderiam capturar as ideias fundamentais do domínio e tais características devem ser passíveis de serem observadas.

Descobrir os elementos da forma que estiveram disponíveis para manipulação, favoreceu que a análise da interação fosse feita em cada uma das partes que compõe a forma de representação utilizada para representar um determinado conceito, e, mais especificamente, relacioná-las às ações dos usuários. Em outras palavras, embora a forma de Vergnaud apresente prevalência de elementos relativos ao conceito de número, o uso de diferentes modalidades de interação aplicada a cada elemento pode favorecer que mesmo aqueles elementos com pouca prevalência sejam manipulados e, por conseguinte, percebidos pelos usuários.

Influência das regras em ação na emergência de invariantes operatórios

Cada tarefa executada na interface possui regras que imprimem restrições sobre elas. Por exemplo, a tarefa de "Posicionar" acontece quando o usuário posiciona um elemento no diagrama. No caso da representação aqui utilizada, a tarefa de posicionar pode ser executada no uso do quadrado e do círculo. Entretanto, essa tarefa apresenta restrições associadas à construção do diagrama. Nesse estudo, buscamos identificar a adequação da forma em um contexto de uso, tomando por base tanto a forma de representação quanto o estilo de interação utilizado na manipulação de seus elementos. Nesse sentido, estimamos que proporcionar aos usuários que manipulem outros elementos, notadamente aqueles que ainda não foram manipulados, e por meio de diferentes estilos de interação, irá favorecer tanto a emergência quanto a prevalência de outros invariantes operatórios; contribuindo dessa forma, para ampliar o significado do conceito para o usuário-professor.

Influência da organização das ações dos usuários sobre a interface

No Quadro 10, são mostradas as contingências observadas na execução da tarefa, ou seja, no momento da execução das tarefas, como as presentes na Quadro 4, os usuários sentiram necessidades ou apresentaram algum tipo de conduta. Essas necessidades, juntamente com o número de ações em cada situação-problema presente no Quadro 8, e com os erros do Quadro 9, são ponto de partida para a compreensão das dificuldades inerentes a cada tarefa. Tal compreensão contribui no refinamento da interface e no ajuste dos tipos de *feedback* oferecido em cada erro. Nesse sentido, Gagatsis e Elia já haviam apontado (GAGATSIS, 2004) que a habilidade para lidar com a forma interfere na habilidade de resolver uma situação-problema. Num cenário de resolução de problemas, como o aqui apresentado,

os *feedbacks* são usados para favorecer que o usuário-professor tenha uma experiência de aprendizagem na qual os erros sejam ponto de partida para reflexão e não apenas fatores impeditivos do seu desempenho.

Ainda no que diz respeito aos erros presentes no Quadro 9, nossos resultados corroboram os já encontrados por Elia, Gagatsis e Demetriou (2007), quanto ao nível de dificuldade das tarefas. Ou seja, os autores confirmaram que os problemas de transformação de medidas com valor desconhecido no início são aqueles considerados mais difíceis. E, por esse motivo, eles indicam a necessidade de se entender os motivos para tal dificuldade. Nesse sentido, a construção dos diagramas oferece meios para fazermos um acompanhamento das ações dos usuários em tarefas e etapas e, nesse estudo, um ambiente computacional é usado para armazenar as tarefas em meios digitais que favoreçam uma análise quantitativa das regularidades observadas, bem como a geração de modelos de usuários. (GOMES; QUEIROZ; CARVALHO, 2003; QUEIROZ; GOMES; CAVALCANTI, 2002) Por exemplo, os erros consecutivos de posicionamento foram cometidos por usuários com mais baixa escolaridade. Eles insistiam em posicionar os elementos na tentativa de tornar a representação do problema semelhante à representação da solução numérica. Já os erros consecutivos de categorização foram cometidos por usuários com mais alta escolaridade. Quando esses usuários tentaram resolver o problema P3, eles insistiram na escolha da categoria de "Composição de medidas".

Nesse estudo, as tarefas P5 e P3 foram aquelas que necessitaram do maior número de ações. Entretanto, vale salientar que dessas 162 ações para P3, como mostrado no Quadro 8, 85 foram executadas por apenas um usuário, ou seja, todos os usuários precisaram de mais ações, mas em apenas um caso houve uma maior discrepância. Os erros no problema P3 foram de posicionamento dos números no diagrama, de sinal e de categorização. Alguns usuários, notadamente aqueles com maior grau de escolaridade, confundiram a transformação aplicada a uma medida com composição de medidas. Ainda sobre

o problema P3, dos cinco usuários, quatro erraram e necessitaram de mais ações para essa tarefa. Apenas o usuário S1 executou corretamente e não precisou de ajuda. Entretanto, ele já havia resolvido uma situação-problema semelhante. No problema P5, quatro usuários precisaram de ajuda, ocorreram erros de categorização, posicionamento e sinal do número relativo.

Além dos dados presentes no Quadro 8, salienta-se que os problemas P3 e P5 foram apresentados na ordem da numeração apresentada, ou seja, quando os usuários executaram a tarefa P3 e P5, já tinham experiência na execução dos problemas P1, P2 e P4. Em outras palavras, já haviam construído os diagramas para os problemas P1, P2 e P4 e já haviam recebido todos os tipos de *feedbacks*: instrucional, questionamento, indicativos de sucesso e automatização de passos.

Nos trabalhos relacionados, identificamos que os objetivos estiveram em torno de compreender como se dá o desempenho das crianças quanto às suas habilidades matemáticas, mediante a utilização de diferentes formas de representação, e qual o impacto destas no aprendizado dos alunos, ou seja, como estes apreendem os conceitos matemáticos no uso das formas. Nesse sentido, nosso trabalho se coaduna com Elia, Gagatsis e Demetriou (2007), Harries e Barmby (2007), Harries e Suggate (2006), Michaelidou e Gagatsis (2004) e Selva, Rocha e Nunes (2005) na medida em que o objetivo foi analisar a resolução de situações-problema no uso de uma forma de representação e, mais especificamente, como a flexibilidade de manipulação da forma interfere na sua capacidade mediadora. Entretanto, diferente dos trabalhos correlatos, este estudo foi realizado com participantes adultos, professores do ensino fundamental, que eram integrantes de um curso de especialização no qual foi apresentado a forma de representação discutida pela abordagem de conceito da teoria de Gerard Vergnaud. O material utilizado foi uma interface educativa interativa, o que possibilitou tanto explorar diferentes tipos de manipulação sobre a forma quanto ampliar o contexto da análise, na medida em que foram inseridos elementos da dimensão cognitiva, especifi-

camente relacionada ao uso de uma determinada tarefa de *mouse*. Ou seja, além de proporcionar a análise do uso de diferentes tipos de manipulação sobre os elementos da forma, no contexto da interação, ainda foram acrescidos elementos, que revelam a associação entre o uso dessas diferentes tarefas de *mouse* e as proposições verdadeiras sobre os conceitos expressados pelos usuários.

Em outras palavras, os Quadros 6, 7, 8, 9, 10 e 11 apresentam resultados preliminares, observados a partir da metodologia aqui apresentada, que se diferencia na medida em que buscamos inferir resultados sobre a aprendizagem de conceitos específicos num contexto de uso real, ainda durante a fase incicial de desenvolvimento e buscando envolver o usuário-professor em todo o processo de obtenção dos requisitos funcionais e não funcionais.

Por esse motivo, o Quadro 11 apresenta características que serão utilizados na continuação da interface apresentada na Figura 2. Elas são ponto de partida para a execução de outros testes, a fim de refinar esses resultados ou encontrar outras contingências. O processo de refinamento da interface ocorre de maneira interativa. Nele, todas as modalidades de interação sobre a forma serão analisadas sob a mesma perspectiva. Em razão disso, a interface deve ser modificada rapidamente para agregar as sugestões dos usuários e, em seguida, um outro teste deve acontecer. Nesse ponto, destacamos a importância do protótipo em papel. Além da característica facilitadora da interação, ele ainda pode ser rapidamente modificado, inclusive durante o próprio experimento, permitindo que a sugestões feitas pelos usuários sejam rapidamente agregadas. Nesses momentos, os próprios usuários podem ajudar na construção do protótipo e, por conseguinte, sentirem-se parte integrante do processo.

No que diz respeito à generalidade de tais achados, identificamos a necessidade de proceder a uma análise quantitativa a fim de corroborar os padrões inicialmente identificados qualitativamente. Ainda nesse sentido, pretendemos continuar o estudo a fim de inserir mais participantes com diferentes perfis. No momento, estamos

trabalhando com 27 participantes, integrantes de um projeto de extensão que recebe apoio do Programa de Bolsas de Integração (Pibin), oferecido pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). Esse projeto de extensão tem por objetivo principal apresentar aos professores a legenda, os diagramas e o processo de construção dos mesmos.

Conclusões

A interface mostrada na Figura 2 será concluída no âmbito de um trabalho de conclusão de curso na Univasf, iniciado em agosto de 2010 com conclusão prevista para agosto de 2011. Sua validação iniciou por meio da metodologia aqui adotada (GOMES, 2008), utilizada para verificar aspectos qualitativos sobre aprendizagem de conceitos ainda durante a fase de projeto da interface. Ela será concluída quando a interface em JAVA estiver disponível para testes.

Os professores, participantes do projeto de extensão, estão vinculados a sete escolas de um município baiano. Essas escolas fazem parte de um grupo que apresenta os resultados mais críticos em educação matemática nesse município. Por meio deste estudo, pretendemos não só identificar as necessidades dos professores frente à tarefa de construção dos diagramas, mas, principalmente, colaborar para que eles adquiram experiência na resolução de situações-problema sobre as estruturas aditivas. Além disso, o estado da Bahia é um dos maiores do Brasil e apresenta longas distâncias entre os municípios do interior e os grandes centros. Nesse sentido, a interface aqui refinada será utilizada em programas de educação à distância, favorecendo a professores que estejam afastados dos grandes centros para que possam ter acesso à interfaces computacionais voltadas para aprendizagem de conceitos específicos.

No curso da resolução do problema, o usuário-professor, interagindo com a interface, apresenta um modelo pré-concebido sobre o processo de resolução do problema. Como visto na Figura 4, as formas de representação e o *feedback*, oferecido pela interface,

favoreceu tanto o ajuste desse modelo quanto a construção de novos modelos acerca da tarefa em execução. Tais mudanças foram percebidas por meio dos indícios de generalização (QUEIROZ; GOMES, 2008), os quais foram observados nos procedimentos de antecipação e correção de erros sem ajuda.

A exposição desse aprendiz a situações interativas diversas, portanto, irá favorecer o processo de conceitualização, no qual não só um conceito específico será construído, mas as relações que possam haver entre outros conceitos poderão ser percebidas por ele e, por conseguinte, ampliar seus conhecimentos sobre o conteúdo estudado. Para tanto, as situações interativas em uma interface educativa devem ser projetadas com vistas a favorecer a percepção e expansão do significado do conceito para o sujeito, ou, dito de outra forma, é na relação entre as situações interativas que o sujeito e as representações simbólicas que o conceito adquire sentido para esse sujeito. (MOREIRA, 2002) O sentido é, portanto, a rede de esquemas que o sujeito desenvolve para tratar as situações interativas que se apresentam a ele em um contexto específico.

Referências

ARRIES, T.; BARMBY, P. Representing and understanding multiplication. *Research in Mathematics Education*, London, v. 9, n. 1, p. 33-45, abr. 2007.

BAILEY, B. P. et al. Adapting paper prototyping for designing user interfaces for multiple display environments. *Personal and Ubiquitous Computing*, London, v. 12, n. 3, p. 269-277, fev. 2007.

BRAGA, M. M.; QUEIROZ, A. E. M.; GOMES, A. S. Design de software educacional baseado na teoria dos campos conceituais. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 19., 2008, Fortaleza. *Anais*... Fortaleza: [s.n.], 2008.

ELIA, I.; GAGATSIS, A.; DEMETRIOU, A. The effects of different modes of representation on the solution of one-step additive problems. *Learning and Instruction*, Oxford, v. 17, n. 6, p. 658-672, dez. 2007.

FLICK, U. Entrevistas semi-estruturadas. In: FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. p. 89-106.

GAGATSIS, A. A review of the research on the role of external representations on undertanding and learning mathematics and problem solving. *Education*, [S.l.], n. 2003, p. 2003-2004, 2004.

GAGATSIS, A.; ILIADA, E. A review of some recent studies on the role of representations in mathematics education in cyprus and greece. In: PROCEEDINGS OF THE FOURTH CONGRESS OF THE EUROPEAN SOCIETY FOR RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION, 4., 2005, Saint Feliux de Guixouls. *Anais*... Saint Feliux de Guixouls: CERME, 2005.p. 102-111. Disponível em: <http://ermeweb.free.fr/CERME4/CERME4_ WG1.pdf#page=38>. Acesso em: 5 jun. 2012.

GOLDIN, G. Representations and the psychology of mathematics education. *The Journal of Mathematical Behavior*, Montreal, v. 17, n. 1, p. 1-4, 1998a.

GOLDIN, G. Representations and the psychology of mathematics education: part II. *The Journal of Mathematical Behavior*, . Montreal, v. 17, n. 2, p. 135, 1998b.

GOLDIN, G. A. Representation in school mathematics: a unifying perspective. In: KILPATRICK, J.; MARTIN, W. G.; SCHIFTER, D. (Ed.). *Research companion to principles and standards for school mathematics* Reston: National Council of Teachers of Mathematics, 2003. p. 275-285.

GOLDIN, G.; KAPUT, J. A joint perspective on the idea of representation in learning and doing mathematics. In: STEFFE, L. P.; NESHER, P. (Ed.). *Theories of mathematical learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 397-430.

GOMES, A. S. Referencial teórico construtivista para avaliação de software educativo. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 9-21, 2008.

GOMES, A. S.; QUEIROZ, A. E. de M.; CARVALHO, F. de A. T. User learning Modeling in learnware design - Case study with dynamic geometry software. In: JACKO, J. ; STEPHANIDIS, C. (Ed.). *Human computer interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2003. (Proceedings of HCI International 2003, v. 2).

HARRIES, T.; SUGGATE, J. Exploring links across representations of numbers with young children. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, Hertfordshire,v. 13, n. 2, p. 53-64, jun. 2006.

KAPUT, J. The representational roles of technology in connecting mathematics with authentic experience. In: BIEHLER, R.; W. SCHOLZ, R.; STRÄSSE, R.;

WINKELMANN, B. (Ed.). *Didactics of mathematics as a scientific discipline*. Dordrecht: Kluwer, 1993. p. 379-393.

LIANG, H. N.; SEDIG, K. Role of interaction in enhancing the epistemic utility of 3d mathematical visualizations. *International journal of computers for mathematical Learning*, Dordrecht, v. 15, n. 3, p. 191-224, Aug. 2010.

MICHAELIDOU, N.; GAGATSIS, A. The number line as a representation of decimal numbers: A research with sixth grade students. In: CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 28., 2004, Bergen. *Anais...* Bergen: PME, 2004. p. 305-312. Disponível em: <http://www.emis.ams.org/proceedings PME28/RR/ RR208_ Michaelidou.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2012.

MOREIRA, M. A. A Teoria dos campos conceituais de vergnaud , o ensino de ciências e pesquisa nesta área. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 7-29, 2002.

QUEIROZ, A. E. de M.; GOMES, A. S. Efeitos da manipulação direta reflexiva na resolução de problemas sobre estruturas aditivas. *Revista Brasileira de Informática Educativa*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, 2008.

QUEIROZ, A. E. de M.; GOMES, A. S.; CAVALCANTI, F. de A. T. *Mineração de Dados de IHC para Interfaces Educativas.* [S.l.], 2002.

SEDIG, K.; KLAWE, M.; WESTROM, M. Role of interface manipulation style and scaffolding on cognition and concept learning in learnware. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, New York, v. 8, n. 1, p. 34-59, mar. 2001.

SEDIG, K.; SUMNER, M. Characterizing interaction with visual mathematical representations. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, Dordrecht, v. 11, n. 1, p. 1–55, jul. 2006.

SELVA, A. C. V.; ROCHA, J. T. DA; NUNES, T. Solving additive problems at pre-elementary school level with the support of graphical representation. In: CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 28., 2005., Melbourne. *Anais...* Melbourne: [s.n.], 2005. Disponível em: <http://www.emis.ams.org/proceedings/PME29/PME29CompleteProc/PME29Vol4Mul_Wu.pdf#page=167>. Acesso em: 5 jun. 2012.

SHNEIDERMAN, B. *Designing the user interface*. Reading: Addison Wesley Longman, 1998.

SNYDER, C. *Paper prototyping*: the fast and easy way to design and refine user interfaces. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers, 2003.

SOUZA, C. S. de; SEDIG, K. Semiotic considerations on direct concept manipulation as a distinct interface style for learnware. In: WORKSHOP DE FATORES HUMANOS EM SISTEMAS COMPUTACIONAIS, 4., 2001, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: SBC, 2001. p. 229–241. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.88.412&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 5 jun. 2012.

VERGNAUD, G. Psicologia do desenvolvimento cognitivo e didática das matemáticas Um exemplo. *Análise Psicológica*, Lisboa, p. 75–90, 1986.

VERGNAUD, G. A comprehensive theory of representation for mathematics education. *The Journal of Mathematical Behavior*, Montreal, v. 17, n. 2, p. 167–181, 1998.

WOOD, D.; BRUNNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Jornaul of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Cambridge, n. 17, p. 89–100, 1971.

O papel do professor na formação moral e ética de estudantes universitários

Elzenita Falcão de Abreu, Heloisa Moulin de Alencar

Introdução

Constatamos que mudanças e progressos decorrentes, principalmente, das rápidas e profundas transformações tecnológicas vêm exigindo substanciais modificações na atividade educativa e na prática docente nos seus diferentes contextos de atuação. Na opinião de Candau (1991), um projeto de inovação tecnológica na educação deve gerar propostas comprometidas com as finalidades educativas, assumindo como essencial o sentido transformador da prática pedagógica. Para Demo (1998), a função básica do professor não é mais dar aula, e sim orientar o processo reconstrutivo do aluno, por meio da avaliação permanente, do suporte em termos de materiais a serem trabalhados, da motivação constante e da organização sistemática do processo. Esse conjunto de fatores vem promovendo novas formas de relação entre professores e alunos e pode favorecer ou não vivências que contribuem para a qualidade de vida dos mesmos.

Mercado (1998) concebe que é função dos professores recriar sistematicamente, pois, quando atuam em diferentes contextos, encontram alunos com características diversificadas, fato que acontece em todos os níveis de ensino. Além disso, considera que a sociedade do conhecimento vem exigindo do professor um novo perfil. Dele é exigido que seja: comprometido, competente, crítico, aberto às mudanças, exigente e interativo, características que vão além da construção e produção do conhecimento. É também preciso que o espaço da aula seja adequado aos trabalhos coletivos, que favoreça o processo de interação aluno-aluno e aluno-professor.

Brito (2006) reconhece o trabalho docente como complexo e que a trajetória profissional é demarcada por diferentes experiências pessoais, profissionais e por vivências de interações estabelecidas no dia a dia. Com isso, cabe ao professor procurar uma postura ativa de reflexão e buscar reciclar-se para acompanhar as diferentes demandas que surgem no cotidiano de sua prática.

Tanto Jafelicci Júnior (2002) como Di Santo ([2007]) ressaltam o papel social dos docentes e sua importância na formação pessoal e profissional do discente. Ambos concebem que esse papel vai além de facilitador do processo de aprendizagem do aluno e transmissor dos conteúdos das disciplinas. Para o primeiro autor, o professor tem também a responsabilidade de promover o envolvimento do aluno nas diferentes experiências de aprendizagem e contribuir com a sua formação enquanto cidadão e futuro profissional. Por sua vez, para a segunda autora, os docentes transmitem uma filosofia de vida, porque o relacionamento entre professores e alunos está norteado por valores morais e éticos que constituem as condutas que eles desenvolvem e caracterizam seus posicionamentos no mundo. Essas considerações nos levam a conceber que toda a prática pedagógica é inspirada em princípios determinados por valores, que possibilitam a compreensão e interpretação das regras. Logo, podemos dizer que a moral se encontra implícita na prática pedagógica. (PEREIRA, 2008)

Moral e ética

A moral para La Taille (2006) diz respeito aos sistemas de regras e princípios que respondem à pergunta "como devo agir?". Concebe a experiência subjetiva de um sentimento de obrigatoriedade, em todas as pessoas, que possibilita o cumprimento dos deveres. Contudo, para esse autor, os deveres que emanam da moral precisam ser considerados dentro de um projeto de "vida boa", de um projeto de felicidade relacionado ao plano ético, porque é preciso conhecer a perspectiva ética adotada, para poder compreender o processo que os leva a respeitar suas ações morais. Dessa forma, La Taille (2006) relaciona a ética à reflexão "que vida eu quero viver?"ou "que vida vale a pena ser vivida?", agora nos remetendo a uma aspiração e não a um dever.

Para La Taille (2006), o sujeito moral faz uso da razão para compreender e interpretar as regras, sendo capaz de utilizar critérios para julgar e decidir como agir. Essa dimensão intelectual relacionada ao "fazer moral" o torna livre para estabelecer suas escolhas. O sujeito moralmente autônomo, tal como o sujeito heterônomo, é inspirado pelo sentimento de obrigatoriedade, mas ele elege os conteúdos para a sua moral, devendo ter a equidade e a reciprocidade como princípios de seus juízos e ações morais. Ressaltamos, ainda conforme La Taille (2006), que devemos definir conteúdos apenas para a moral, porquanto é ela que confere às opções de "vida boa" sua legitimidade, e não devemos escolher conteúdos para a ética, uma vez que são inúmeras as opções para a expansão de si e cada pessoa tem liberdade de escolher que rumo dar à própria vida.

A partir da concepção de que devemos escolher deveres morais, o autor, nessa citada obra, elege, define e explica as virtudes morais: justiça, generosidade e honra, considerando-as condicionadas pelo imperativo categórico kantiano: "cada ser humano deve sempre tratar a humanidade, em outrem e em si próprio, como um fim e nunca como meio. A premissa desse imperativo é que existe uma dignidade

inerente a cada ser humano e que ela deve ser estritamente respeitada". (LA TAILLE, 2006)

Além da dimensão intelectual, La Taille (2006) também concebe a existência da dimensão afetiva da moral, na qual se encontra envolvido o sentimento que impulsionará o sujeito à ação. Trata-se do "querer fazer", pois é preciso escolher quais são esses deveres e que essa escolha tenha um sentido existencial para ele, ou seja, que a felicidade individual procurada se estenda a todos os seres humanos e tenha, assim, legitimidade social. No entanto, nem sempre se é capaz de analisar as implicações das ações praticadas. Torna-se necessário ter sensibilidade moral para conseguir identificar os elementos moralmente relevantes, ou seja, aqueles que podem ser considerados dentro de um projeto que tenha sentido no plano ético.

Diante dessas considerações, levantamos algumas indagações sobre como os temas moral e ética vêm sendo abordados e compreendidos no meio educacional. Será que apenas o discurso vem ocupando esses espaços e não se tem dado à ética a devida importância na prática? Qual o papel dos professores nesse processo de formação?

A moral e a ética na prática pedagógica

Para Goergen (2005, p. 985), o que se tem constatado é "[...] que a ética ocupa um lugar bastante singelo, muitas vezes restrito a um recorte disciplinar ou, quando muito, a uma atividade transversal". Visto dessa forma, trata-se de uma proposta no sentido de chamar a atenção para os direitos e deveres, enfatizando regras e normas consideradas certas ou erradas. A preocupação parte do interesse que os professores têm em ensinar as regras e normas aos alunos, e não de experenciarem juntos a "vida boa" no cotidiano da escola, na qual o autorrespeito e o respeito pelo outro devem estar presentes em todas as ações, conforme propõe La Taille (2006).

De acordo com Costa (2001), o ambiente escolar é um espaço privilegiado de aprendizagem e, segundo Vasconcelos (2006), professores e alunos são figuras centrais nesse processo, mas cabe ao do-

cente promover e transformar o espaço educativo em ambiente de confiança e aprendizagem. Assim, mais importante que o discurso verbal é a discussão estabelecida com os alunos sobre as responsabilidades de cada um e sobre os valores e princípios, que dão sentido à vida, entre outras questões. Porém, é fundamental que os conteúdos dessas discussões tenham repercussões no dia a dia da escola e envolvam todos que dela fazem parte, como diretores, professores, alunos e funcionários em geral.

Hargreaves e Fullan (2006) acreditam que o professor exerce influência na formação profissional e pessoal dos alunos na infância e adolescência, mas pode perdurar até a fase adulta. Entendem que essa influência é exercida, sobretudo, pelas crenças, convicções e valores pessoais, que são transmitidos no desenvolvimento de suas práticas e vivências, e esses nem sempre são claramente percebidos. Muitas vezes, os alunos que se encontram em processo de construir suas formas de concepções de homem e de mundo não conseguem identificar o tipo de influência que estão absorvendo, pois essa pode ser positiva ou negativa. Também Lazzarin, Nakama e Cordoni Junior (2007) concluíram, pelo resultado da pesquisa realizada, que o professor é considerado responsável não só pela transmissão dos conhecimentos como também das experiências. Outro aspecto interessante que encontraram foi quanto à escolha pelos acadêmicos do que eles chamaram de "professores marcantes". Essa caracterização está relacionada à valorização que dão à prática social desenvolvida pelo profissional, levando-os a ter admiração pelos mesmos.

O estudo de Cunha (2006) trata da concepção do que é ser um bom professor. A autora apresenta os resultados de uma pesquisa interinstitucional que investigou o Exame Nacional de Cursos, conhecido como "provão". Entrevistaram alunos, coordenadores e professores de cursos de graduação, pertencentes a instituições de ensino superior do estado do Rio Grande do Sul. Ouviram professores de 10 cursos, utilizando entrevistas em que foram instados a falar das suas trajetórias acadêmicas e experiências educativas e das

suas percepções referentes aos processos de avaliação externa, especialmente o "provão". Partiu do pressuposto de que os saberes considerados legítimos são decorrentes da concepção do que seja um bom professor e agrupou os depoimentos em categorias, da seguinte forma:

1) saberes relacionados com o conteúdo da matéria de ensino;
2) saberes relacionados com a prática pedagógica, envolvendo desde o "saber transmitir" até o motivar os alunos e entender como os mesmos aprendem;
3) saberes que decorrem de uma postura ética, que torna o professor um educador, na concepção dos nossos interlocutores; e
4) saberes próprios das posturas e atividades investigativas, entendidos como aqueles que fazem do professor um produtor do conhecimento.

Com base nos depoimentos de seus respondentes, chegou à conclusão de que

> [...] é possível fazer uma projeção de habilidades e competências necessárias aos professores que envolvem relativa complexidade. Ao mesmo tempo, é possível notar que os saberes que eles afirmam mobilizar estão ligados a uma compreensão de docência que extrapola a dimensão da racionalidade técnica. Incluem capacidades complexas e amplas, envolvendo diferentes perspectivas intelectuais, afetivas, morais e culturais. Se essa é a projeção de docência de qualidade que fazem os professores, imagina-se que seja, também, a balizadora da sua autocrítica e avaliação. Tudo indica que os professores gostariam de se aproximar desse patamar de desempenho. (CUNHA, 2006, p. 263)

As discussões incitam reflexões sobre os sentidos e significados das experiências vividas pelos estudantes no contexto da formação universitária. Isso porque entendemos que a formação do aluno é uma construção coletiva sujeita a uma série de influências, e o professor é

o elemento fundamental nesse complexo de relações. Conforme afirma Cunha(2006, p. 259), "todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas".

A universidade é um importante espaço que visa, especialmente, a formação profissional. No entanto, há uma expectativa de que essa preparação de profissionais vá além da competência técnica, que esteja atenta à formação do desenvolvimento pessoal dos estudantes. Silva e Cunha (2002), por exemplo, esperam que a educação neste século esteja voltada para a instauração de princípios éticos de compreensão e solidariedade, além da ampliação da capacidade intelectual dos seus alunos. Nesse contexto, entendem que a universidade tem seu papel ampliado no sentido de reforçar o aumento dos valores éticos e morais da sociedade. Dela se espera a promoção do pensamento científico, o cultivo de mentes criadoras e imaginativas, e que, juntamente com a preparação para a vida profissional, seja dada maior ênfase para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, considerando que a formação humana é fundamental no contexto da sociedade do conhecimento. (SILVA; CUNHA, 2002)

Ainda sobre a universidade, Teixeira (2001, p. 6) declara que "é o lugar da proposição do novo, a instância de onde poderá provir a alternativa mais adequada ao tratamento das grandes questões que nos motivam e inquietam". Cabe a ela indicar os rumos da transformação social e do progresso da civilização. Sendo assim, o ensino superior deve buscar os anseios da sociedade, procurando responder aos questionamentos mais pertinentes e criticar o conhecimento produzido, tendo sempre como foco os futuros profissionais que atuarão na sociedade. (PIMENTA, 2002)

A partir dessas perspectivas, há de se repensar o papel do educador. Espera-se que este seja, sobretudo, um incentivador, para que o estudante saiba não só se valer do conteúdo de informações postas à sua disposição, mas também selecionar dentre elas as mais

úteis. De acordo com Teixeira (2001), esse conjunto de fatores exige mudanças significativas no nível de profissionalismo dos docentes, uma vez que se aprende de muitas formas. Para ele, não faz sentido insistir em aulas expositivas e tradicionais simplesmente, quando há, com as novas tecnologias, disseminação das informações e a possibilidade de comunicação em tempo real, para qualquer pessoa dotada de um mínimo de curiosidade. Sendo assim, a transmissão do conteúdo não deve ser centrada apenas no conhecimento técnico, mas na experiência de vida, na criatividade e disponibilidade do docente.

Candau (1991) também entende que a inovação tecnológica afeta diretamente a profissão docente e implica em necessárias transformações na prática pedagógica. Conforme a autora, a ênfase na transmissão do conhecimento pronto continua fazendo parte da didática do professor, pois o processo educativo, na maior parte das vezes, não estimula a consciência de que todo conhecimento é provisório, que está em contínuo processo de criação e recriação. Como diz Demo (1998), do professor orientador da organização do processo reconstrutivo do aluno, são exigidas algumas capacidades, como: postura democrática, criatividade, habilidades para resolver problemas, trabalhar em equipe, e estas, muitas vezes, independem do esforço pessoal, pois envolvem a instituição de ensino como um todo.

Além da exigência de uma preparação adequada para o exercício da docência, como as citadas por Demo (1998), o educador também deve ser cobrado quanto ao compromisso político. É que parece indispensável para a formação universitária, hoje, uma observação na nossa realidade política em elaboração, e o professor na sua fala, no seu ensinar, deve pôr o conhecimento em relação com o contexto da sociedade a que se aplica, para tornar o processo educativo mais autêntico. (FREIRE, 2002) Nesse sentido, essa espécie de controle da ação pedagógica docente pode ter repercussões positivas, levando-o a procurar uma postura ativa de reflexão, autoavaliação e de estudo constante, ou desencadear um comportamento defensivo que pode, em curto prazo, provocar a sensação de estar atendendo às demandas

sociais e gerar acomodação. Isso nos leva a refletir se essas exigências, decorrentes das constantes modificações no mundo, na sociedade e na comunidade escolar em geral têm sido assimiladas como uma oportunidade de crescimento profissional, ou como uma ameaça que dificulta o desenvolvimento da prática educativa.

Sobre a universidade e o papel do professor universitário, Jafelicci Júnior (2002) relata ao informativo Proex, entre outras coisas, a relevância do papel dos docentes que atuam nas áreas de pesquisa, ensino e extensão. Para ele, o professor universitário pode ser considerado a figura principal nas ações dessas três áreas que dinamizam a universidade. Dentre as inúmeras expectativas criadas sobre o seu papel de educador, ele é considerado como o cérebro pensante dos problemas sociais e facilitador da aprendizagem dos educandos.

Quanto às funções docentes, Di Santo ([2007]) considera que não devem ser restritas à transmissão dos conteúdos das disciplinas, mas, também, uma filosofia de vida, uma visão de mundo, a qual é passada para o aluno por meio das opiniões que emitem, das discussões que provocam e nas reflexões que propõem. Finaliza afirmando que os princípios que orientam a prática do professor fazem com que ele eduque mais pelo que é do que pelo conteúdo que transmite. É um desafio intenso, que exige desse educador, dentre outras coisas, uma postura crítica, principalmente quando traz para si a responsabilidade pela formação do aluno.

Diante desse panorama, concordamos com Pereira (2008, p. 15) quando afirma que a moral se encontra implícita na prática pedagógica, também porque nos diz que "[...] a moralidade é algo que se constrói no homem por inteiro, desde a dimensão teórica da concepção de valores e princípios, até a dimensão prática da ação". Assim, compreendemos que toda a prática carrega consigo uma formação inspirada em princípios que levam à formulação das regras e ao conjunto de deveres. Esses princípios são determinados pelos valores construídos e irão fazer compreender e interpretar as regras.

La Taille (2006, 2009) relaciona essa capacidade para compreender e interpretar as regras à participação da razão no "fazer moral". Para o autor, o "saber fazer" é resultado da liberdade que o indivíduo tem para agir (fazer), tomar decisões baseadas no seu potencial intelectual, ou seja, na capacidade que tem o indivíduo de refletir e julgar como deve ou não conduzir sua vida. O autor concebe, além dessa dimensão da moral chamada intelectual, a existência da dimensão afetiva da moral para justificar a necessidade do "querer fazer", pois alguém só será realmente um ser moral se isso fizer sentido existencial para ele. Essa dimensão afetiva se refere à energia despendida para realizar a ação.

Partindo dessa concepção, o uso da razão nos permite empregar critérios e escolher as ações que devemos desenvolver, mas o sentimento envolvido desencadeará a ação. No entanto, La Taille (2009) enfatiza que é preciso ter sensibilidade moral para conseguir inferir e identificar os elementos moralmente relevantes, pois nem sempre se é capaz de analisar as implicações das ações praticadas. Os critérios escolhidos (razão) e o sentimento envolvido (afetividade), para serem morais, devem ser considerados dentro de um projeto de vida boa, de uma vida que inclua o respeito pela dignidade alheia e pela justiça, ou seja, que tenha sentido no plano ético. (LA TAILLE, 2006)

Na opinião de Pereira (2008, p. 8) é comum observar nos professores o interesse em estudar questões relativas à ética, à moral e aos valores, no intento de ensiná-los na escola. Todavia, nota-se que eles se preocupam em conceituar os temas no sentido de identificar o que seria certo ou errado de acordo com os padrões éticos, interesse que considera válido. Porém, faltam-lhe associar a esse interesse outro "capaz de transformar o cotidiano segundo valores exaltados pela ética e pela moral".

Verificamos que essas questões vêm sido discutidas pela sociedade e suas instituições, sobretudo nas de ensino, uma vez que criar cidadãos éticos deve ser responsabilidade de todos. Pereira (2008, p. 8) acredita que "quando observamos a sociedade contemporânea, facil-

mente percebemos um clamor pela moralidade e pela fundamentação das ações individuais e coletivas nos valores humanos". Ressalta que a mídia tem nos mostrado uma expansão dos campos dos direitos humanos da bioética, da ética e da moral. No entanto, essa crescente motivação pela defesa da ética e da moral não é suficiente: precisa-se saber como é compreendida a formação do comportamento ético e moral, que concepções ideológicas, valores e informações são promovidos. (PEREIRA, 2008) Na compreensão de Heck (1995, p. 363), igual a qualquer outro discurso, o da ética e da moral carece de seriedade intelectual. Isso porque entende que "[...] querer praticar o bem, sem a mínima pretensão de saber o que é bom, honra tão pouco uma pessoa de bem quanto desonra um homem de ciência ignorar o que é feito com a sua ciência".

Considerando essas explanações, retomamos o questionamento a respeito de qual seria o papel do professor nesse contexto de formação. Retomando Costa (2001), sua compreensão é de que o professor é mais que um simples cidadão, é um produtor de cidadania dentro e fora da sala de aula. Suas práticas e vivências constituem um espaço privilegiado para que se possa aprender convivendo com as experiências e acontecimentos por ele proporcionados. Porque, para o autor, "[...] todo ato humano consequente depende de uma decisão prévia daquele que realiza este ato. E os valores é que irão determinar a atitude das pessoas". (COSTA, 2001, p. 92) Os valores não existem simplesmente, precisam ser experimentados. Do cotidiano das ações docentes, fazem parte os alunos que estabelecem com eles variados tipos de relações promotoras de aprendizagem. Práticas e vivências devem ser oferecidas para facilitar a discussão, a identificação e a incorporação de valores pelos alunos. É preciso buscar, nos seus contextos pessoal e interpessoal, temas que consigam levá-los a evocar os conteúdos de suas vivências para que consigam construir a representação de si mesmo e do mundo que orientará sua caminhada e guiará suas escolhas. Quando há preocupação com a formação ética, são discutidas as relações com o outro, bem como as responsabilidades de cada um e os princípios e valores que dão sentido à vida.

Vasconcelos (2006, p. 21) também faz referência ao papel do docente dizendo que "[...] a figura do professor deve ser ressaltada como sendo aquela que imprime sentido a esta relação na qual professor e aluno ocupam lugares e papéis já demarcados, aprioristicamente determinados pela instituição que os abriga". Acrescenta realçando que, na educação superior, esse relacionamento é de fundamental importância e deve ser próximo para que o diálogo seja facilitado, contudo não deve ser tão íntimo para que não descaracterize os papéis de professor e aluno, tornando-os iguais. Com essas considerações, percebemos que uma das parcelas da função docente está relacionada à atenção que devem ter ao local de sua inserção na instituição e no vínculo que se estabelece com os discentes, a fim de promover a transformação do espaço educativo em espaço de respeito, confiança e aprendizagem.

Considerações finais

Perante essas colocações, fica claro que o papel do professor não se limita ao conhecimento da disciplina que ministra e nas diferentes atividades acadêmicas que desenvolve. Concebemos que eles também são valorizados pelo desempenho como profissionais da área (LAZZARIN; NAKAMA; CORDONI JUNIOR, 2007) e pela maneira como se relacionam com os alunos. Logo, além do saber constituído na sua formação profissional, outros valores se encontram envolvidos e são transmitidos no processo de ensino-aprendizagem. Como diz Cunha (2006), as capacidades envolvidas na prática docente devem envolver perspectivas que vão além da racionalidade para que seja atingido esse patamar de desempenho. Consideramos que esse patamar pode ser alcançado pelo professor que sabe ouvir, respeitar, conviver com a diferença, ser honesto e justo nas avaliações, além de outras condutas inspiradas em princípios éticos.

Concluindo, vimos que os teóricos apontam o professor como o elemento fundamental na formação do aluno, embora essa formação seja uma construção coletiva. Ele é um personagem ativo nesse pro-

cesso, também sujeito a uma série de influências, que vão repercutir na sua prática e na preparação dos futuros profissionais.

Referências

BRITO, A. E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. *Revista Iberoamericana de Educación,* Madrid, v. 38, n. 7, p. 139-158, 2006.

CANDAU, V. M. Informática na Educação: um desafio. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 20 n. 98-99, p. 14-23, 1991.

COSTA, A. C. G. *O professor como educador*: um resgate urgente e necessário. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-371, 2006.

DEMO, P. Professor & teleducação. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro , v. 26, n. 143, p. 52-63, 1998.

DI SANTO, J. M. R. Di Santo JMR. Portfólio como auto-regulação da aprendizagem no ensino superior. [S.l.]: Centro de Referência Educacional, [2007]. Acesso em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/fundocen.htm>. Disponível em: 20 Jul. 2009.

FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FURLANI, D. D.; BOMFIM, Z. A. C. Juventude e afetividade: tecendo projetos de vida pela construção dos mapas afetivos. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 50-59, 2010.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, 2005.

HARGREAVES, A. FULLAN, M. *Como trabalhar o poder da influência?*. [S.l.], 2006. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia =10304>. Acesso em: 11 jun. 2009.

HECK, J. N. Da teoria e da prática do bem uma abordagem filosófica do clamor por mais ética na política. *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v. 22, n.70, p. 351-365, 1995.

JAFELICCI JÚNIOR, M. O papel social dos professores universitários. [S.l.], 2002. Disponível em: <http://www.unesp.br/proex/informativo/edicao22dez2002 / materias/professorsocial.htm>. Acesso em: 20 jul. 2009.

LA TAILLE, Y. de. Construção da consciência moral. *Prima Facie*: revista de ética, Portugal, Faro, v. 2, p. 7-30, 2009.

LA TAILLE, Y. de. *Moral e ética*: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAZZARIN, H. C.; NAKAMA, L.; CORDONI JUNIOR, L. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 90-101, 2007.

MERCADO, L. P. L. Formação docente e novas tecnologias.In: CONGRESSO DA REDE IBEROAMERICANA DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 4., 1998. Brasilia, DF. *Anais...* Brasília, DF: RIBIE, 1998. p. 1-8. Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/projetos/internet/brasiliadef.htm>. Acesso em: 12 dez. 2011.

PEREIRA, B. Q. *Inferências sobre a educação ética e moral a partir de Yves de La Taille*: o sentimento de autoestima e autorrespeito em resposta de professores em situações simuladas de convívio com estudantes. 2008. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica de Santos, 2008.

PIMENTA, S. G. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *Revista de Educação CEAP*, Salvador, v. 10, n. 36, p. 103-114, 2002.

SILVA, E. L.; CUNHA, M. V. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 31, n. 3, p. 77-82, 2002.

TEIXEIRA, S. de F. A universidade: compromisso com a excelência e instrumento de transformação. *Jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça,* Brasília, DF, v. 2, n. 17, p. 79-87, 2001.

VASCONCELOS, M. L. *Autoridade docente no ensino superior*: discussão e encaminhamentos. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2006.

PSICOLOGIA E TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O cuidar humano: representações de alunos ingressantes e concluintes do curso de Enfermagem

Susanne Pinheiro Costa e Silva, Maria Cristina Smith Menandro, Rafaela Santos de Melo e Lucimara Araújo Campos Alexandre

Introdução

O cuidar é uma das mais antigas práticas da humanidade. Todas as pessoas acabam cuidando de alguém em algum momento de suas vidas. Durante muito tempo, o cuidado figurou apenas como uma tradição cultural, transmitido de geração a geração. Em princípio, a Medicina e o cuidado foram praticados exclusivamente por mulheres devido à grande conexão da figura feminina com a natureza e, em algumas civilizações, elas eram também responsáveis pelo cuidado durante o parto. As religiosas, viúvas e virgens ficavam encarregadas das atividades prestadas aos doentes, demonstrando que cuidar era um ato de caridade. (WALDOW, 2001)

Teoricamente, cuidar é uma atitude, representando responsabilidade e envolvimento com o outro ser. (BOFF, 1999) Pode ser entendido como uma forma de preocupar-se com o outro, buscando satisfazer necessidades às quais o indivíduo, por alguma razão, não pode realizar sozinho ou necessita de auxílio ou supervisão para execução de alguma tarefa, quer seja um banho, administração de medicamento, dentre muitas outras. Sendo assim, para que alguém cuide, é necessário que ofereça suporte individual, preocupando-se com o bem estar e, em alguns casos, com o restabelecimento e satisfação daquele que é cuidado.

Com o passar dos anos, a ciência e a tecnologia evoluíram, desenvolvendo técnicas para o cuidado, acarretando na sua profissionalização. Desde a criação das universidades, percebeu-se que cuidar era uma necessidade daqueles que se dedicavam a garantir a saúde dos demais, ganhando especial atenção com a fundação das escolas de Enfermagem. Enquanto outras profissões da saúde se ligam à cura de doenças, a Enfermagem deve trabalhar executando cuidados para que o indivíduo não adoeça orientando ou até mesmo ajudando-o no reestabelecimento da saúde.

Valores como a moral e a religiosidade permearam por muito tempo a profissão da Enfermagem, e, somente no século XX, a área iniciou um processo de distanciamento disso. Ao contrário do que se pensava, essa categoria acabou incorporando ao seu saber o modelo biomédico, passando a valorizar o tecnicismo, esquecendo-se da preocupação com o bem estar dos seres humanos e distanciando-se de sua origem básica: o cuidado ao outro. De acordo com Terra e colaboradores (2006), a categoria passou a ter uma visão fragmentada do ser humano, percebendo-o como um agente passivo e espectador do cuidado.

Nesse contexto, entendemos que cuidar requer um sentido amplo por parte do profissional, que não pode generalizar ou banalizar suas ações. É necessário envolvimento para respeitar as necessidades do ser que é cuidado, de forma individualizada e humanizada.

As contribuições prestadas através do cuidar são muitas, cabendo à Enfermagem avaliar o tipo de ajuda necessária, planejando e implementando o plano de cuidados, que pode incluir o tratamento. (BORGES; SILVA, 2010)

Waldow e Borges (2011) ressaltam que o momento atual por qual a Enfermagem transita é de reflexão, sendo que o cuidado tem assumido uma posição de destaque. Assim, a enfermagem tem buscado resgatá-lo, através da releitura e ampliação da sua interpretação. Os estudos e discussões sobre o cuidado humano estão em expansão. Vários autores, dentre eles Boff (1999), Waldow (2001, 2004, 2006), entre outros, discutem as principais medidas a serem adotadas para que o cuidado não se perca.

As academias têm demonstrado entusiasmo no tocante às modificações na educação dos discentes. O currículo de Enfermagem vem sendo reestruturado, mantendo-se o foco voltado para a atenção à saúde e não mais somente para o corpo biológico, que torna a assistência mecânica e preocupada com as partes do todo, que é o homem. Essa preocupação com a estrutura curricular é de grande importância, uma vez que a mesma demonstra as características inerentes à profissão, permeando todo o contexto das universidades e dos profissionais delas advindos. A formação e a qualificação profissional são os pontos-chaves para que, realmente, o cuidado seja restabelecido como a base da Enfermagem.

O preparo do docente aliado à sua experiência são fundamentais para favorecer a reflexão e o pensamento crítico sobre a ação do cuidar. Assim, deve-se possibilitar que o futuro profissional de enfermagem desenvolva a habilidade reflexiva através da observação e acompanhamento de profissionais experientes, o que pode efetivamente conduzir a mudanças no que tange ao assunto. (WALDOW, 2009)

Conhecer as representações de alunos graduandos em Enfermagem tem sido uma preocupação daqueles que trabalham formando os futuros profissionais, pois é no ambiente acadêmico que se formam ideologias. Repensar as práticas e concretizar mudanças é um

dos papéis das academias, e, por esse motivo, o presente estudo buscou identificar as representações do cuidado em Enfermagem para os estudantes ingressantes concluintes do curso em instituição federal de ensino superior, na tentativa de compreender se existem diferenças entre aqueles que estão iniciando o curso e os que já estão por concluí-lo. Para tanto, utilizou-se à perspectiva da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1961).

Espera-se contribuir para a identificação e a compreensão do comportamento de estudantes quanto ao tema proposto, já que são os futuros enfermeiros que podem, através de sua atuação profissional, modificar a atual situação do cuidar na Enfermagem, garantindo a satisfação da clientela e colaborando com a assistência de qualidade prestada, principalmente se realizada de forma planejada e valorizando as individualidades.

Método

Trata-se de estudo qualitativo, de natureza descritiva, elaborado seguindo as premissas da Teoria das Representações Sociais.

Participantes do estudo

A amostra foi constituída por estudantes de graduação em Enfermagem de uma instituição federal de ensino superior, localizada no sertão nordestino, atendendo aos seguintes critérios de inclusão: idade igual ou superior a 18 anos, estar matriculado no primeiro ou último ano do curso de Enfermagem, anuência para participação no estudo. Para realização desta pesquisa, foram selecionados 10 estudantes do primeiro e 10 do quarto ou último ano do curso citado.

Instrumentos e técnicas

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista, com aplicação de formulário estruturado, versando sobre questões para caracterização da amostra quanto à idade, sexo, estado civil, religião e número

de filhos. Utilizou-se também a Técnica da Associação Livre de Palavras — Talp, na qual o entrevistado citava cinco palavras que associava ao termo "cuidar". Num terceiro momento, realizou-se a entrevista propriamente dita, com questões norteadoras sobre o tema. O tempo médio de entrevista foi de 17 minutos. Todo o conteúdo foi gravado em aparelho de áudio, com posterior transcrição do material colhido.

Procedimentos para coleta de dados

Os discentes foram informados do estudo através de apresentação dos seus objetivos durante seminário realizado na instituição de ensino. Todos aqueles que obedeciam aos critérios foram convidados a participar. Manteve-se contato com os interessados para marcação prévia de entrevista individual. O aceite de participação dos discentes foi documentado mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual explicitava os objetivos do estudo, informando o direito à recusa ou desistência a qualquer tempo do processo de entrevista, bem como a garantia do anonimato na apresentação dos resultados. Todo o material resultante da coleta de dados foi arquivado, não podendo ser utilizado para outros fins senão o deste estudo.

Procedimentos para organização e tratamento dos dados

A análise foi feita no intuito de encontrar possíveis diferenças nas representações, colocando-se, de um lado, os participantes provenientes do primeiro ano de Enfermagem, e do outro, os discentes do último ano. Os dados do formulário foram distribuídos em tabela para caracterização da amostra. Foram identificadas 100 palavras provenientes do Talp, sendo 50 elaboradas por alunos do primeiro ano e 50 por alunos do último ano. Após a análise, tomou-se por base a frequência (*f*) e a ordem média de evocações (OME) para identificação do núcleo central das representações. (ABRIC, 2000; SÁ, 1996)

Os discursos foram transcritos e analisados pelo método da análise de conteúdo, composto de três etapas. A primeira, pré-análise, é a fase de organização dos dados, consistindo na reunião do material, sistematização das ideias iniciais através de leitura flutuante, analogia a um contato exaustivo com os dados. Na segunda fase, de exploração do material, procede-se a codificação, culminando com a formação do núcleo de compreensão dos resultados. Durante a terceira fase, ocorre o tratamento dos dados, no qual o conteúdo deve ser agrupado de acordo com as temáticas, classificando e categorizando as informações. Posteriormente, os resultados obtidos são colocados de forma organizada e discutidos com suporte teórico. (BARDIN, 2004)

Resultados e discussão

Os resultados serão apresentados e discutidos a seguir. Àqueles que se referem aos dados sociodemográficos encontram-se na seção sobre caracterização da amostra; os dados provenientes do Talp estão na seção Teste de associação livre de palavras. Encerrando os resultados e discussão, serão descritos os elementos sobre a entrevista.

Caracterização da amostra

De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, verifica-se o predomínio de estudantes do sexo feminino no curso de Enfermagem, tanto para alunos ingressantes quanto para concluintes. Embora nesta pesquisa o número de participantes seja reduzido, reflete as características da profissão ao longo de sua trajetória. Anderson, Monsen e Rorty (2006), em estudo sobre a enfermagem atual, concluíram que, nos Estados Unidos, 94% da categoria é composta por mulheres, assim como nos primórdios. Borges e Silva (2010) dizem que, historicamente, a Enfermagem é atrelada a um perfil maternal de seus atores, caracterizando-a como carreira feminina, o que contribui inclusive para certa desvalorização da profissão.

Tabela 1 — Distribuição das variáveis de acordo com o período cursado (n=20)

CARACTERÍSTICAS		ESTUDANTES DO 1º ANO	ESTUDANTES DO 4º ANO
SEXO	Masculino	02	02
	Feminino	08	08
IDADE	18-22 anos	08	05
	23 anos ou mais	02	05
ESTADO CIVIL	Solteiro(a)	10	10
FILHOS	Nenhum	10	10
RELIGIÃO	Católica	09	07
	Evangélica	0	02
	Nenhuma	01	01
TOTAL		10	10

Fonte: Pesquisa de campo. Elaborada pelos autores.

No que se refere à faixa-etária, a maioria dos estudantes do primeiro ano possui entre 18 e 22 anos, com média de 19,4 anos. Já os estudantes do último ano apresentam média de 22,5 anos, o que demonstra que há predominância de pessoas jovens cursando Enfermagem na instituição pesquisada. Todos os entrevistados eram solteiros e sem filhos. Houve predomínio da religião católica tanto para os estudantes do primeiro quanto para os do quarto ano.

Teste de associação livre de palavras

Percebeu-se através da análise dos dados que as representações sociais sobre o cuidar diferem entre os dois grupos estudados, embora os núcleos de sentido sejam semelhantes. As categorias foram idênticas para ambos, porém a dimensão dada ao cuidar possibilitou a observação de sentidos diferentes para cada um, como pode ser observado nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 — Identificação dos possíveis elementos do núcleo central das representações do "cuidar" para discentes do primeiro ano de Enfermagem

MOME < 3,06 F > 12,5 Ato de amor (18) Responsabilidade (18)	MOME > 3,06 F > 12,5
MOME < 3,06 F < 12,5 Curar (8) Atenção (6)	MOME > 3,06 F < 12,5

Fonte: Elaborado pelos autores.

O núcleo central é um subconjunto das representações cuja ausência desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente à representação, sendo o elemento mais estável e que mais resiste a mudanças. (ASSIS et al., 2003) Para os alunos do primeiro ano, os elementos que vieram a compor o núcleo central das representações sociais (Quadro 1) estão categorizados como sendo o cuidar um "ato de amor" ao próximo, que exige carinho, doação, humildade e dedicação ao outro. Algumas citações incluíram termos como "amor maternal", o que reflete que a essa categoria estão ligadas ideias de que o cuidado é algo inerente à mulher, associado aos cuidados maternos com as crianças e os doentes.

Esse núcleo de sentido expressa não somente a responsabilidade da Enfermagem em fazer para o outro aquilo que ele não pode temporariamente fazer por si através da prestação de serviços, como também a figura feminina e maternal que deve estar ligada ao cuidado. Esse fato prejudica a delimitação do campo de atuação e competência da profissão, bem como a definição de sua identidade, como colocam Borges e Silva (2010).

Também se configurou como núcleo central o cuidar atribuído à "responsabilidade" para com o outro ser, sendo uma maneira de garantir o bem estar, melhorando a qualidade de vida e ajudando através do conhecimento científico perpassado nas academias. As maneiras de cuidar do cliente são, então, produtos de uma mestiçagem de saberes tecidos a partir de contribuições universais. (COELHO, 2009)

Os núcleos da periferia distante foram as categorias "curar" e "atenção". Algumas citações demonstraram que cuidar significava promover a cura de doenças. Borges e Silva (2010) colocam que embora algumas modificações estejam acontecendo, ainda há discursos que privilegiam a hegemonia do saber médico no contexto da assistência à saúde, com enfoque no curar/tratar em detrimento do cuidar. Deve-se aqui considerar que os alunos iniciantes no curso de Enfermagem ainda não têm clareza real do significado da profissão, já que o senso comum leva tempo para difundir as noções que estão sendo modificadas nas academias de Enfermagem, e sendo muitos dos iniciantes ainda produtos desse senso comum.

Para os alunos do último ano, o núcleo central do "cuidar" (Quadro 2) foi designado pela categoria "responsabilidade". Esses discentes referiram em suas evocações que o cuidado de Enfermagem deve ser entendido como um trabalho da equipe, que terá seu sucesso garantido se respeitados os critérios como humanização, conhecimento científico e planejamento de ações. Assim também é descrito o cuidar por Terra e colaboradores (2006), que enfatizam a necessidade de responsabilidade por parte do cuidador, com uma profunda mudança na maneira de perceber o ser humano, compreendendo-o segundo as suas possibilidades.

Segundo Waldow e Borges (2011), o cuidado pode ser uma resposta à desumanização que ocorre nas sociedades atuais, pois o seu aspecto fundamental é o deslocamento de interesse da realidade pessoal para a do outro. Assim, a sua adoção permite visualizar o ser humano de uma forma mais completa, integral.

Quadro 2 — Identificação dos possíveis elementos do núcleo central das representações do "cuidar" para discentes do quarto ano de Enfermagem

MOME < 2,97 F > 12,5 Responsabilidade (25)	MOME > 2,97 F > 12,5
MOME < 2,97 F < 12,5 Carinho (12)	MOME > 2,97 F < 12,5 Atenção (11) Curar (2)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como núcleo periférico, composto por aqueles elementos que apoiam o núcleo central, enquadraram-se as categorias "atenção" e "curar". Note-se que "curar" teve frequência bastante pequena, sendo praticamente irrelevante para esse grupo. A categoria "atenção" revela que o cuidar é voltado para a prática assistencial sistematizada, na qual a Enfermagem deve se basear para melhoria do bem estar dos outros.

As diferenças entre as categorias dos alunos ingressantes e os concluintes refletem que o núcleo central das representações vai sendo paulatinamente modificado com o decorrer da graduação. Enquanto aqueles com menos tempo veem o cuidar como uma maneira de demonstrar ligações afetivas com o outro, o que geralmente é difundido no universo consensual, os concluintes concebem-no como algo inerente à profissão e aprimorado com o desenvolvimento de habilidades específicas, que podem ser aprendidas durante a academia, demonstrando que as representações são flexíveis e reorganizadas pelo cotidiano aliado ao conhecimento — universo reificado.

De acordo com Arruda (2006), a ciência não acontece isolada da sociedade, sendo esses dois universos indispensáveis à vida e a transformação dos saberes. Os resultados obtidos através do Talp demonstram que as academias têm buscado difundir a responsabilização da Enfermagem pelo ato de cuidar, de forma que alunos concluintes concebem ideais de responsabilidade com o cuidado humano, sendo este imprescindível para a transformação das práticas da profissão.

Entrevista semiestruturada

Ao analisar o conteúdo expresso pelos discursos dos discentes, observam-se congruências, assim como alguns antagonismos. As categorias surgiram dos questionamentos "Para você, o que é cuidar?", "Você acha que a Enfermagem enfrenta algum problema relacionado ao cuidar?" e "O que a Enfermagem deve fazer para cuidar melhor?". A seguir, serão descritas as três categorias resultantes dos questionamentos.

O cuidar é...

Os alunos matriculados no primeiro ano referiram entender o cuidar como um ato de sistematização dos conhecimentos científicos aliado ao sentimento caritativo que deve acompanhá-lo. Rodrigues, Lima e Roncalli (2008) afirmam que é necessário resgatar e incorporar assistências progressivas totalizadoras do cuidado produzido, no lugar de atos especializados, incluindo a dimensão subjetiva nas práticas em saúde e revalorizando uma prática cujas relações interpessoais resguardem o sentido humano das profissões de saúde. A seguir, recortes das falas desses discentes.

> *Cuidar seria sistematizar ações que beneficiem ao cliente que tá recebendo cuidados, passando carinho, amor.*

> *Cuidar é tentar solucionar as dificuldades do próximo, tentar ajudá-lo na dificuldade dele, não só física como psicológica e emocionais, dando carinho e atenção.*

É preciso entender que nem sempre há possibilidades do envolvimento de sentimentos como amor ou afeto numa relação de cuidado de Enfermagem, por causas variadas, já que muitas vezes este é prestado a alguém completamente desconhecido, não havendo tempo suficiente para que floresçam sentimentos por parte do cuidador. Mesmo assim, deve-se cuidar valorizando o diálogo e a escuta para que uma assistência de qualidade seja oferecida. O cuidado, visto como algo cheio de sentimentalismo e suavidade, não apresenta cientificidade. (WALDOW; BORGES, 2011)

De acordo com Terra e colaboradores (2006), a função do cuidado é assegurar a continuidade da vida do grupo e da espécie, tendo em vista a garantia de funções vitais. Complementando esse sentido, Oliveira e Guirardello (2006) reforçam a importância da Enfermagem enquanto cuidadora, que pode, através de um trabalho bem executado, estabelecer vínculo com a clientela, favorecendo a comunicação e o respeito à singularidade de cada um, o que resulta em melhoria

na qualidade da assistência. Os participantes que cursavam o último ano referiram que o cuidar pode ser aprimorado com o conhecimento científico, porém não há como realizá-lo se não houver interação. Em seus discursos, demonstraram percebê-lo como algo que transcende o cuidado ao homem, como pode ser visto nos recortes adiante:

> *Cuidar tem uma dimensão teórica muito grande pra mim, porque vai além de uma contextualização científica, porque a partir do momento que existe um ser vivo na terra, ele precisa de cuidado porque ele vai perpetuar a espécie. Então, se existe um animal, se existe um ser humano, se existe uma planta, então pra ela sobreviver existe um conjunto de fatores que facilitam isso. Eu acho que vai além de uma contextualização teórica, vivenciar.*

> *Eu acho que requer abdicar de muita coisa, e que cuidar é interagir. Você não consegue cuidar sem interagir com quem está sendo cuidado, então eu acho muito importante a gente abdicar dos preconceitos, e também interagir com aquela pessoa pra gente poder cuidar melhor.*

As diferenças básicas entre o cuidar para os alunos do primeiro e os do último ano relacionam-se com a percepção, por parte dos concluintes, da necessidade de incluir a opinião daquele que é cuidado no planejamento das ações, de modo que este tenha seus anseios atendidos e suas convicções respeitadas. Esse pensamento parece ser construído à medida que o aluno avança na graduação, pela vivência prática de situações de cuidado ou não cuidado. É através da reflexão sobre as práticas adotadas que se pode transformá-las, como exposto por Waldow (2009).

As dificuldades para o cuidar em Enfermagem

A percepção dos alunos do primeiro ano sobre problemas enfrentados pela Enfermagem para cuidar se mostrou confusa. Alguns relataram que não havia problemas, apenas dificuldades para que a

Enfermagem seja inserida num espaço profissional. Os que corroboram a ideia de problemas citaram que isso se deve a sobrecarga de atividades da Enfermagem, que acaba se dedicando mais à administração dos serviços do que à assistência, ou até mesmo pela falta de clareza quanto ao seu papel.

> *Não é bem uma dificuldade, mas é a questão de como os outros profissionais estão vendo a enfermagem, porque a enfermagem ainda precisa pular uma barreira da sua origem, que foi desde que não era vista como uma profissão, e hoje ela é uma profissão que tem suas implicações, e tem seu respaldo... Então eu acho que é isso, é essa questão da barreira com os outros profissionais começar a ver a enfermagem como uma profissão.*
>
> *No hospital, o enfermeiro tem que fazer como se fosse um técnico, não vê que o enfermeiro também pode exercer o cuidado. Como o mundo hoje necessita de mais agilidade, não tem mais tempo pro cuidado, aí só é o enfermeiro chegar lá, e na maioria das vezes fica na parte administrativa, e quando chega faz um procedimento e vai embora fazer as outras coisas.*
>
> *Enfrenta dificuldades, no entanto, eu acho que muitas vezes a própria dificuldade é fruto do papel mesmo do enfermeiro na unidade de trabalho, pelo menos no estágio que a gente fez agora, eu me perguntava assim: Cadê a enfermeira? O que ela faz aqui? Os próprios pacientes atribuem o termo enfermeiro aos técnicos, porque a imagem do enfermeiro fica realmente ofuscada, meramente administrativa.*

Nesse enfoque, Borges e Silva (2010) acreditam que a falta de clareza sobre o que realmente significa cuidar e a indistinção entre ele e o tratar mascaram as ações de cuidados de Enfermagem, comprometendo sua representação, sua prática.

Os discentes do quarto ano foram categóricos ao defenderem que tal problemática decorria da falta de conhecimentos inerentes ao cuidado, ou até mesmo da ausência de capacitações sobre a temática. Os concluintes responderam que o ensino ainda está bastante voltado para o tecnicismo. Por esse motivo, Waldow (2009) discute sobre a importância da reflexão do que se faz, no intuito de atualizar, renovar, simplificar e tornar melhor e mais eficiente a prática, gerando novos conhecimentos. Somente assim poderão acontecer modificações do que se tem visto nos ambientes de trabalho.

> *Eu acho que um dos principais problemas é a falta de autonomia que decorre muito da falta de conhecimento, e isso tem perpetuado o conceito que as pessoas têm da enfermagem, que é a de que somos assistentes de médico, e por ser assistente de médico, não proporciona o cuidado que deveria proporcionar, porque ela só tem cumprido ordens.*

> *O problema principal é a falta de um domínio de uma esfera do conhecimento que seja nosso. Eu acho que a gente deve trabalhar e tomar posse de certos cuidados, não vou falar procedimentos, certos cuidados. É chegar e dizer: 'olha quem vai dar assistência, quem vai cuidar sou eu. Eu tenho capacidade pra isso, ninguém vai fazer melhor isso do que eu'. Eu acho que é isso que importa, é ter um domínio.*

> *Capacitação. A graduação capacita, ela não sensibiliza. A graduação forma 'robores', que seguem Brunner a risca. Por exemplo, o nosso sistema avaliativo perpetua o mecanicismo. O bom aluno é aquele que sabe que no cateterismo vesical ele tem que seguir exatamente essa ordem. Isso é tecnicismo. Isso é um profissional programado a fazer. Quando o profissional tá pelo menos sensível pra fazer o que é pra fazer... Eu acredito muito*

nisso. Se ele puder fazer a sua parte, pelo menos na sua consciência vai dormir tranquilo.

Tanaka e Leite (2007) colocam como papel do professor levar o estudante de Enfermagem a alcançar competências que os façam compreender os indivíduos de forma integral, desmistificando ideias ultrapassadas de que ao pessoal de Enfermagem de nível médio cabem as atividades assistenciais. A educação se faz prerrogativa para validar o entendimento do cuidar em Enfermagem como um processo complexo e necessário para o sucesso da assistência ou atenção à saúde. Se esse entendimento se perde na formação dos futuros enfermeiros, então a busca pela identidade da enfermagem não alcançará êxito.

Para cuidar melhor, a Enfermagem...

A terceira e última categoria retrata as ferramentas que a Enfermagem deverá utilizar para que um cuidado de qualidade seja estabelecido na relação entre o cuidador e o ser que é cuidado. Os alunos do primeiro ano tiveram dificuldades em encontrar ferramentas que possam ajudar a Enfermagem no cuidar. Acreditavam que as universidades podem propor modificações nas estruturas curriculares, assim como a conscientização dos profissionais, que ajudará na reorientação do espaço conquistado pela categoria.

Eu acho que tem que começar nas universidades, a gente tem que tá trabalhando esse problema da enfermagem, tá tentando... Eu ainda não sei, ainda não tenho capacidade pra ver como é que pode, como é que a gente pode tá alterando isso, mas acho que é por aí.

É enxergar seu paciente, seu cliente como um todo. Não é o enfermeiro só chegar e aplicar uma medicação, e sair. Não. É conhecer o seu paciente, as dificuldades, conhecer suas necessidades, e tentar um relacionamento, uma

> *interação com o cliente, isso tem que começar desde a universidade.*

Já os alunos concluintes atribuíram ao conhecimento a responsabilidade primordial para que a Enfermagem cuide de maneira mais efetiva. Os trechos a seguir exemplificam o que eles expuseram:

> *Conhecer como, onde e quando utilizar seus conhecimentos, a depender do cuidado que você queira oferecer.*

> *Eu acho que existe uma gama de formas pra tá utilizando. O profissional estar sensibilizado, a questão da humanização, tudo isso vem do saber, ele precisa saber o que é para executar.*

> *O conhecimento é a principal ferramenta. Estar aperfeiçoando esse conhecimento é a principal ferramenta que a enfermagem pode estar utilizando.*

Dessa forma, é fundamental que os profissionais considerem a atitude em relação ao cliente, assim como a importância das academias em valorizar o cuidado como algo que permeia todas as atividades da Enfermagem. É na prática cotidiana que, além de redimensionar a sua relação com as demais profissões da saúde e com a clientela, os enfermeiros ampliam seu universo de conhecimento. (BARROS, OLIVEIRA; SILVA, 2007) Os significados que os grupos atribuem a um determinado assunto são composições simultâneas de elementos do cotidiano e aqueles adquiridos por pertença cultural. É necessário, então, investir no potencial acadêmico para melhoria da situação real, levando os profissionais e toda a comunidade a entenderem a Enfermagem como profissão do cuidado.

Pode-se perceber que os graduandos concluintes pareciam entender melhor a problemática pela qual a Enfermagem vem passando, conseguindo inclusive apontar soluções para que as dificuldades sejam superadas. A maneira de "olhar" vai sendo modificada e amadurecida com a graduação. Aquilo que os ingressantes tiveram

dificuldade em analisar não pareceu difícil aos concluintes, o que demonstra o processo que ocorre com as representações a partir da transformação e ampliação de saberes.

Considerações finais

Os estudos de representações sociais permitem uma nova forma de olhar, entender e interpretar fenômenos, ajudando a compreender por que as pessoas fazem o que fazem. Este estudo sobre o cuidar para discentes constitui importante ferramenta para avaliação de como andam sendo ministrados os cursos de graduação em Enfermagem, como o cuidar humano tem sido difundido para os acadêmicos.

O significado atribuído pelos discentes ingressantes remete à noção de um cuidado prestado por amor ao próximo, geralmente realizado quando se tem vínculo afetivo com o outro. Pode-se observar que os alunos apreendem durante a graduação o significado de cuidar humano, feito de forma sistematizada, planejada e respeitando as individualidades, a fim de garantir a qualidade da assistência prestada, visto as diferenças encontradas para os ingressantes e concluintes, que demonstram ter essa noção de cuidado sistematizado e organizado para cada indivíduo.

Concluímos que as representações sociais do cuidar para os estudantes refletem o que se encontra nos universos consensual e reificado. Quando do andamento do curso, incorporam às suas vidas o cuidar reflexivo, no intuito de prestá-lo ao outro como deve ser, pois possibilita, além do reconhecimento profissional, ajudar as pessoas para que tenham satisfeitos os seus anseios e necessidades.

Urge o delineamento de estratégias educativas que melhorem a cada dia o que é perpassado nas academias, a fim de garantir que os futuros profissionais possam vivenciar situações de cuidado, aproximando-se da população a ser cuidada, de tal forma que busquem juntos caminhos viáveis para melhorar as realidades sociais.

Referências

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 2000. p. 27–38.

ANDERSON, G. W.; MONSEN, R. B.; RORTY, M. V. Enfermagem e genética: uma crítica feminista rumo ao trabalho em equipes transdisciplinares. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 423–443, set. 2006.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 127–147, nov. 2006.

ASSIS, S. G. et al. A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde, *Ciência & Saúde Coletiva*, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 669–679, 2003.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 2004.

BARROS, S.; OLIVEIRA, M. A. F.; SILVA, A. L. A. Práticas inovadoras para o cuidado em saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 41, p. 815–819, 2007.

BOFF, L. *Saber cuidar*: ética do humano – compaixão pela terra. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORGES, M. S.; SILVA, H. C. P. Cuidar ou tratar? Busca do campo de competência e identidade profissional da enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 63, n. 5, p. 823–829, 2010.

COELHO, M. J. Produtos dos cuidados de enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 62, n. 6, p. 919–922, 2009.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: P.U.F, 1961.

OLIVEIRA, A. M. L.; GUIRARDELLO, E. B. Satisfação do paciente com os cuidados de enfermagem: comparação entre dois hospitais. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 71–77, 2006.

PASSOS, E. S. *De anjos a mulheres*: ideologias e valores na formação de enfermeiras. Salvador: EDUFBA, 1996.

RODRIGUES, M. P; LIMA, K. C.; RONCALLI, A. G. A representação social do cuidado no programa saúde da família na cidade de Natal. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 71–82, jan./fev. 2008.

SÁ, C. P. de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes. 1996.

SILVA, M. J. P (Org.). *Qual o tempo do cuidado?*: humanizando os cuidados e enfermagem. São Paulo: Loyola, 2004.

TANAKA, L. H.; LEITE, M. M. J. O cuidar no processo de trabalho do enfermeiro: visão dos professores. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 60, n. 6, p. 681-686, nov./dez. 2007.

TERRA, M. G. et al. O significado do cuidar no contexto do pensamento complexo: novas possibilidades para a enfermagem. *Texto Contexto – Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, p. 164-169, 2006.

WALDOW, V. R. *Cuidado humano*: o resgate necessário. 3. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2001.

WALDOW, V. R. *O cuidado na saúde*: as relações entre o eu, o outro e o cosmos. Petrópolis: Vozes, 2004.

WALDOW, V. R. *Cuidar*: expressão humanizadora da enfermagem. Petrópolis: Vozes, 2006.

WALDOW, V. R. Momento de cuidar: momento de reflexão na ação. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 62, n. 1, p. 140-145, jan./fev. 2009.

WALDOW, V. R.; BORGES, R. F. Cuidar e humanizar: relações e significados. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 414-418, 2011.

Sertão: contextos e representações, tendo em vista as representações sociais de sertão entre moradores de Petrolina (PE) e Juazeiro (BA)

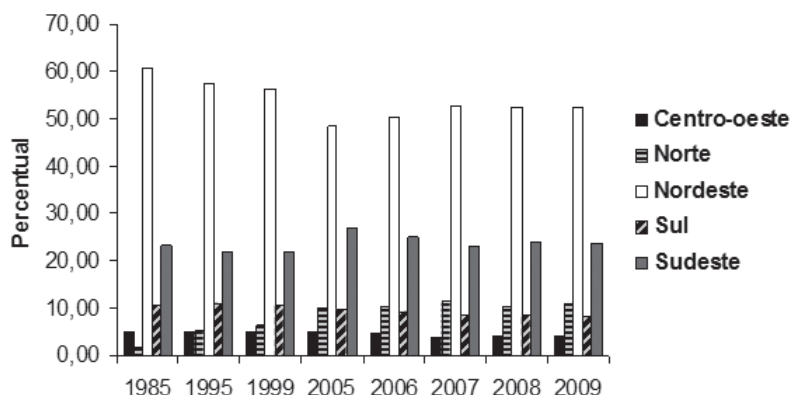
Liliane Caraciolo Ferreira, Lídio Souza

Introdução

Há muito, é reconhecido que o fenômeno climático que assola o sertão assume dimensões de calamidade pública devido à situação de pobreza em que vive a maioria da população dessa região brasileira. (COELHO; SANTOS, 2005; DUARTE, 2001; LIMA, 2008; MATTAR; VILELA, 2010; SÁ, 2003; SILVA, 2007) Tratando do tema, muita tinta já foi gasta na academia, na arte, nas políticas públicas e na mídia. Na academia, por exemplo, podemos citar, entre outras, as disciplinas de Geografia, História, Economia, Literatura, Antropologia, Sociologia. Na literatura, sertão e sertanejos são temas frequentes em livros, literatura de cordel e quadrinhos. Na mídia, em rádio, jornal e televisão. Na arte, as referências encontram-se nos quadros, na música,

no cinema e em peças de teatro. Como exemplo, temos a marcante recorrência do "cangaço" nas mais "diversas produções culturais (folhetos de cordel, xilogravuras, folclore, romances, cinema, quadrinhos)". (SÁ, 2003)

Para Gomes (2008, p. 11), "[...] cada sociedade elege o núcleo de preocupações ao qual confere centralidade". No caso do Brasil, o sertão é tema antigo, visto que já ocupava a mente dos portugueses que aqui se instalaram e depararam com o desconhecido. É notório que ainda hoje o tema ocupe a mente dos brasileiros e, em especial, dos governantes, tendo em vista que estamos falando da região com os maiores índices de pobreza do país. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) (2011), 52,47% dos domicílios nordestinos, em 2009, estavam abaixo da linha de pobreza. Cenário persistente, conforme os dados de 1981 a 2009 (Figura 1).

Figura 1 — Percentual de domicílios em pobreza por região no Brasil (1981 –2009)

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2012).

É necessário que se faça uma breve exposição da transferência de recursos para atender a região Nordeste. O recorte que nos orienta é "a seca", tendo em vista que, até a primeira metade do século XIX, ela foi considerada um problema para o projeto de colonização, porque índios fugiam para o litoral em busca de alimentos. Na condição

de "assunto de índio", a fome e a miséria no sertão seriam registradas como um problema para a "civilização" ou, especificamente, para o "projeto de colonização", até que o sertão fosse povoado pelos brancos, com fazendas de gado que seriam atingidas por longos períodos de seca, e o que era "problema de índio" passasse a ser "prejuízo de fazendeiros". Ciência, governo, fazendeiros e políticos são alguns dos setores que se mobilizaram para "a nova perspectiva de atendimento à região". (SILVA, 2007, p. 472)

A partir dessa preocupação em atender fazendeiros, podemos compreender a gradativa evolução de possíveis transferências de recursos para o Nordeste e especificamente para a região Petrolina-PE/Juazeiro-BA. Na lógica capitalista, para que o modelo de produção funcione é preciso acumular capital, e isso ocorre com o excedente de produção e os meios para escoar o produto, tais como estradas, portos, aeroportos, transportes e comunicação.

É importante lembrar que o tema sertão foi eleito pelos portugueses e permanece até hoje como um "problema" para o governo. Diante dessa amplitude temporal, da colonização à industrialização da economia brasileira, este trabalho procurou orientar-se por dois momentos da História do Brasil, o colonial e o pós-colonial, e suas influências na elaboração de representações, ou seja, "dos elementos socioculturais que influenciam" o trabalho de quem cria significados. (GUEDES, 2006)

No período colonial, o primeiro significado do sertão surgiu com a chegada dos portugueses, que ocuparam o solo a partir do litoral e nomearam as terras além de sertão, ou seja, terras "desertas", "desconhecidas" e "perigosas". Uma vez instalados no litoral, evoluiriam de povoado para cidade e o significado de sertão passou a ser construído em relação ao que estava colonizado (o litoral), seria o não colonizado ou incivilizado. Seguiu-se com a exploração e povoamento do sertão e, com as "entradas e bandeiras", foi descoberto o ouro e instalou-se a criação de gado, cenário de um novo ciclo de significados: sertões do ouro e sertões dos currais. (IBGE, 2006)

Essa ideia de ocupação e exploração foi substituída pela perspectiva instaurada pela declaração da independência do Brasil, que cria e difunde a ideia de nação, instituindo-se um novo campo de representações: os ideais de "brasilidade". (ARRUDA 2005) É no período pós-colonial que o sertão passa por construções conduzidas por dois movimentos: o Romantismo e o Realismo. A urgência em caracterizar a ex-colônia fez com que o brasileiro fosse associado à paisagem e à sociedade do interior, numa perspectiva romântica: Araújo (2008, p. 24-25), citando, Guimarães Rosa (2008, p. 23-24), diz:

> O país não poderia ser definido moral e culturalmente a partir do ambiente eclético, heterogêneo e indefinível que se encontra à beira-mar. Para o autor, a chave para adentrarmos as características nacionais só será encontrada nas estradas que levam ao interior do país. Somente neste ambiente distante das diversas influências metropolitanas e estrangeiras em geral, com a rigidez e proximidade do controle português é que se pode encontrar o brasileiro digno desta definição.

Por sua vez, para o Realismo, a região era tida como um problema para a nação que se desejava construir, um outro negativo, oposto à urbanidade litorânea, porção indesejável e vergonhosa do Brasil, a exemplo da descrição do sertanejo por Euclides da Cunha (1901, p. 51) em *Os sertões*: "É homem permanentemente fatigado."

Vale lembrar que o critério de análise que aqui é utilizado tem em vista as construções e reconstruções de representações em determinados momentos ou contextos. O nacionalismo romântico brasileiro, por exemplo, sofreu influência do nacionalismo romântico europeu. Segundo Antônio Cândido (2004, p. 13): "No Brasil, ao contrário dos países americanos que conheceram grandes civilizações pré-colombianas, é impossível pensar num processo civilizador à margem da conquista européia, que criou o País".

Para aprofundar o entendimento, vale a reflexão sobre explicações biológico-raciais que elegeram a miscigenação como símbolo de degeneração da raça humana e influenciou o realismo brasileiro. Cientistas como Nina Rodrigues, médico legista, professor de Medicina Legal na Bahia, Oliveira Viana, professor da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, e Euclides da Cunha, engenheiro, cientista e literário, incorporaram e difundiram a teoria do racismo no Brasil. (BUONICORE, 2005)

Mesmo que não seja o objetivo desse trabalho, entende-se que é relevante refletir sobre o papel do cientificismo[1] biológico-racial no processo de construção histórica de uma forma de pensar legitimada, mesmo que breve. São exemplos dessa construção: Gobineau (1816-1882) e a superioridade da raça branca, Ratzel (1884-1904) e a divisão dos povos entre naturais e civilizados, e Lombroso (1835-1909), que procurou estabelecer relações entre características físicas e tendências criminais.

No caso brasileiro, tais influências podem ser identificadas em Nina Rodrigues (1862-1946) e a teoria sobre a tendência de negros e mestiços ao crime. Euclides da Cunha (1866-1909) e a teoria dos dois brasis: atrasado e moderno. Oliveira Viana (1883-1951), por sua vez, com sua teoria de negros e índios como massas passivas e improgressivas (Quadro 1).

1 Entende-se por cientificismo quando a ciência é reduzida à verificação empírica, ignorando qualquer outro método de investigação como científica.

Quadro 1 — O papel do cientificismo biológico-racial na construção do racismo (século XIX — século XX)

INTELECTUAIS	ATIVIDADE PROFISSIONAL	PAÍS DE ORIGEM	TEORIA
Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882)	Diplomata, escritor e filósofo.	França	Tese sobre a existência de uma superioridade inata das raças brancas e louras (arianas) sobre todas as outras. A miscigenação é inevitável e levará a raça humana a graus sempre maiores de degenerescência física e intelectual. Obra: *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* (1855).
Friedrich Ratzel (1884-1904)	Geógrafo e etnólogo.	Alemanha	Dividiu os povos em dois grandes grupos, "naturais" e "civilizados". Os primeiros eram dominados pela natureza e os segundos a dominavam. O meio influencia a história humana na medida em que pode oferecer melhor ou pior acesso aos recursos naturais, atuando assim como estímulo ou obstáculo ao progresso. Obras: *Antropogeografia* (1882); *As raças humanas* (1885 e 1888); *Geografia política* (1897).
Cesare Lombroso (1835-1909)	Professor de psiquiatria e Medicina Forense.	Itália	Tentativa de dar *status* científico ao racismo moderno. Tese da relação entre as características físicas dos indivíduos e sua capacidade mental e propensões morais. Obras: *O homem delinquente* (1876); *O crime, causas e remédios* (1899).
Francis Galton (1822-1911)	Antropologista, metereologista, matemático e estatístico.	Inglaterra	Criador do termo Eugenia. Mais conhecido pelo estudo da hereditariedade e inteligência humana através de instrumentação matemática e biológica. Livro: *Natural inheritance* (1889).
Nina Rodrigues (1862-1906)	Professor de Medicina Legal, Bahia.	Brasil	Teses sobre a degenerescência e tendências ao crime dos negros e mestiços. Para ele o negro e os mestiços seriam as chagas da nossa nacionalidade. Obras: *Mestiçagem, degeneração e crime (1899), Degenerescência física e mental entre os mestiços nas terras quentes (1899).*

Euclides Rodrigues da Cunha (1866–1909)	Engenheiro, cientista e literário, Instituto de Obras Contra Seca — IOC.	Brasil	Mergulhado nos pressupostos e preconceitos advindos do credo cientificista: evolucionismo,[2] determinismo climático e biológico e, de uma forma mais geral, o positivismo. Por esse caminho o conceito de sertão era compreendido da forma mais pejorativa possível, desqualificando a terra e a humanidade a ela relacionada, reconhecendo neles a impossibilidade de qualquer desenvolvimento rumo à civilização. Obra principal: *Os sertões: campanha de canudos* (1902).
Oliveira Viana (1883–1951)	Professor da Faculdade de Direito no Rio de Janeiro.	Brasil	A tese de que os bandeirantes paulistas eram perfeitos arianos: altos, fortes, loiros e de olhos claros. Segundo ele, o país seria o resultado da vontade e da energia das elites brancas, racialmente superiores. Os negros e índios, por outro lado, não haviam dado "nenhum elemento de valor" à nossa formação histórica e cultural. Uns e outros se tornaram "massa passiva e improgressiva". Obras: *Populações meridionais do Brasil* (1920); *Pequenos estudos de psicologia social* (1921); *O idealismo na evolução política do império e da república* (1922); *Evolução do povo brasileiro* (1923); *O caso do império* (1925); *O Idealismo na constituição* (1927); *Problemas de política objetiva* (1930); *Raça e assimilação* (1932); *Formation ethnique du Brésil coloniel* (1932); *Problemas do direito corporativo* (1938); *As novas diretrizes da política social* (1939).

Fonte: Adaptado de Buonicore (2005) e Oliveira (2002).

Como exemplo do papel do cientificismo no Brasil, temos as missões civilizatórias da Primeira República, que correspondem a "viagens associadas a projetos modernizadores: construções de ferrovias, avaliações da Inspetoria de Obras Contra as Secas, construções de linhas telegráficas". Verifica-se ainda um expressivo movimento com base na ideia de valorização do sertão, a exemplo da Missão Rondon,

2 Entendidas como interpretações reducionistas da teoria evolucionista.

das expedições do Instituto Oswaldo Cruz e das viagens de Euclides da Cunha a Canudos e ao Amazonas. Segundo Lima (1999, p. 67):

> Este movimento missionário, fortemente associado à expansão da presença do Estado, encontrou como atores sociais, agentes informados pelo cientificismo — quer na posição positivista ortodoxa, quer nas versões heterodoxas e em interpretações evolucionistas de cunho spenceriano.

Nesse panorama, destacamos as viagens médico-científicas de Arthur Neiva e Belisário Pena ao Norte e Nordeste do Brasil em 1912, por requisição da Inspetoria de Obras Contra as Secas, que caracterizam as populações do interior do país com base nas doenças, no isolamento, geográfico e cultural, no analfabetismo, na pobreza e na vocação a regredir. "De todas as expedições realizadas pelo Instituto Oswaldo Cruz, essa foi a de maior repercussão, nos meios intelectuais, médicos e políticos brasileiros". (SÁ, 2009, p. 184-185)

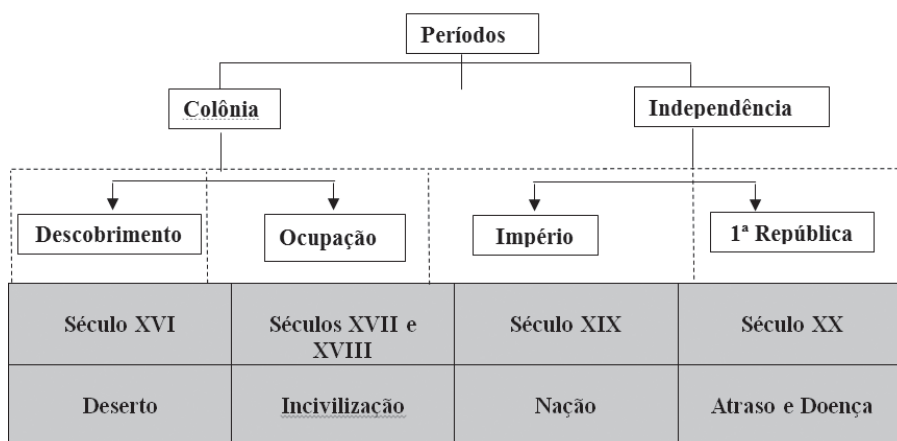
Essas considerações têm em vista destacar o campo de representações do sertão na Primeira República. Para Lima (1999), sertão e viagem são termos que se interpenetram nas primeiras décadas republicanas no interior do país. Reinava entre intelectuais o sentimento de estar em uma missão: educar o povo brasileiro e, para isso, utilizavam-se dos meios institucionalizados: escolas, faculdades e jornais. Um exemplo marcante dessa prática é o uso da conferência pública entre letrados brasileiros da virada do século XIX para o século XX, meio utilizado para informar ao público ouvinte sobre assuntos literários e científicos em evidência. Tempo em que ciência e arte estavam em pleno processo de institucionalização no Brasil. (CAMPOS, 2010)

Em síntese, foram séculos de construção e reconstrução de representações de sertão que, a depender do período e dos acontecimentos sociais, difundiram, entre outras, ideias de deserto, incivilizada, nação, atraso e doença, que são o reflexo das estratégias de domínio e controle da elite e podem ser notadas até os dias de hoje,

tendo em vista a estrutura da região que permanece pobre ao longo da história (Figura 2).

Figura 2 — Momentos históricos e principais ideias associadas ao sertão

Períodos

Colônia		Independência	
Descobrimento	Ocupação	Império	1ª República
Século XVI	Séculos XVII e XVIII	Século XIX	Século XX
Deserto	Incivilização	Nação	Atraso e Doença

Fonte: Elaborada pelos autores.

Entende-se que a forma como se pensa a realidade material pode perpetuar ou transformar a conformação de desigualdades sociais construídas ao longo da história. Nesse ponto, impõe-se a discussão sobre as cidades Petrolina-PE e Juazeiro-BA, como referência do modelo de "desenvolvimento", considerando a implantação da agricultura irrigada voltada para o mercado internacional. Segundo Elias (2006, p. 34), de "imaginário trágico" para "desenvolvimento", é uma "[...] radical mudança do discurso sobre as possibilidades econômicas do semiárido, notadamente sobre os seus vales úmidos, e dos cerrados do Nordeste, construindo-se um novo imaginário social".

Em relação à Petrolina-PE e Juazeiro-BA, a existência de mão de obra abundante e sol o ano inteiro para garantir a produção agrícola tem sido o discurso contemporâneo. (BARROS; COSTA; SAMPAIO, 2004) Segundo Sobel e Ortega (2007, p. 4): "Há pouco mais de três décadas, este território se apresentava como mais um dentre as diversas zonas de miséria situadas no sertão nordestino". Agora a região sertaneja é

considerada um oásis para o *agrobusiness*, cuja prática produtiva difere, e muito, da prática agrícola tradicional. Enquanto a prática agrícola tradicional ou familiar tem técnicas simples de plantio e colheita, o *agrobusiness* utiliza a tecnologia de ponta, para atender às medidas de desempenho do modelo capitalista (excedentes, produtividade, lucro, escala de produção). O discurso tecnológico atrai pesquisadores, governo, bancos, órgãos internacionais e empresários, constituindo um quadro que pode tornar a agricultura familiar invisível. Guilhoto e colaboradores (2006) mostram que a agricultura familiar, além do alto nível de importância social, tem mais importância econômica que o agronegócio para o Brasil. Segundo os autores:

> [...] o setor agropecuário familiar faz parte da história do Brasil e da própria humanidade. Sua influência foi reduzida ao longo dos séculos devido ao desenvolvimento tecnológico do próprio setor agropecuário e dos outros setores produtivos da economia. Assim, paulatinamente, o termo familiar tem sido associado a passado, atraso e pouca significância. (GUILHOTO et al. 2006, p. 356)

Teremos, assim, em um mesmo cenário a "agricultura científica" e a "agricultura tradicional" disputando a gestão das políticas públicas. Nesse quadro de divergência entre os setores, a "agricultura científica" atende a uma minoria organizada e capitalizada, que garante retorno financeiro, oposto à estrutura da "agricultura tradicional", cuja maioria é desorganizada e descapitalizada, sem garantias de retorno financeiro. O discurso da "agricultura científica" passa a ser hegemônico, em detrimento da importância da "agricultura tradicional", que possui fragilidade de organização para a promoção dos seus interesses, grande número de unidades heterogêneas, diversidade de estratégias produtivas e objetivos difusos. (ELIAS, 2006)

Petrolina-Juazeiro: um exemplo de contextualização e representação

Petrolina localiza-se no extremo sudoeste do estado de Pernambuco, às margens do rio São Francisco, e era passagem obrigatória de boiadeiros que atravessavam o rio. Essa movimentação propiciou o surgimento de duas cidades, uma em cada margem do rio São Francisco: Petrolina, no estado de Pernambuco, e Juazeiro, na Bahia.

Em 1862, Petrolina torna-se freguesia, o que implicou prestígio e possibilidade de crescimento. Hoje, Petrolina e Juazeiro formam um grande polo comercial e agroindustrial impulsionado pela agricultura irrigada para o mercado externo. (FONSECA, 2008) Segundo Elias (2006 p. 32-33)

> Se até a década de 1980 o conjunto da agropecuária nordestina permaneceu quase inalterado, a partir de então, se vislumbra a ocupação de novas fronteiras pelo agronegócio globalizado, em alguns lugares específicos dessa região. Estes passam a receber vultosos investimentos de algumas importantes empresas do setor, difundindo-se a agricultura científica.

Segundo Silva (2001), as ações que consolidam a agricultura científica voltada para o mercado externo em Petrolina e Juazeiro podem ser sintetizadas em quatro etapas: primeiros passos da fruticultura irrigada (1950-1975) no Submédio do Vale do São Francisco (SMVSF), a constituição do polo agroindustrial nos municípios Petrolina-PE e Juazeiro-BA e o início da fruticultura (1975-1985), a fruticultura e a formação de uma base exportadora no polo Petrolina/Juazeiro (1985-1994), e a consolidação do complexo frutícola desse polo (1994-1999) (Tabela 2).

Instaura-se um ciclo que se irradia no mercado de serviços da região. No tocante a Petrolina-PE, destacam-se o Polo Médico, considerado o segundo do estado de Pernambuco, e a implantação de instituições de ensino público de nível superior, a saber, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Petrolina (Facape), Universidade

Federal do Vale do São Francisco (Univasf) e Universidade do Estado de Pernambuco (UPE). Quanto a Juazeiro-BA, destacam-se a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e o mercado financeiro.

Quadro 2 — Síntese do processo de implantação da fruticultura no SMVSF

PERÍODOS	ETAPAS	FATORES DETERMINANTES
1950-1975	Primeiros passos da fruticultura irrigada.	Ação do estado em infraestrutura. Criação da CVSF, da Suvale e da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Empreendimentos pioneiros. Projetos-pilotos de irrigação.
1975-1985	A constituição do polo agroindustrial nos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA e o início da fruticultura.	Criação da Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco e do Parnaíba (Codevasf). Implantação e operação de projetos públicos de irrigação. Instalação de agroindústrias. Empreendimentos pioneiros em vitivinicultura. Instalação dos primeiros projetos de fruticultura para exportação.
1985- 1994	A fruticultura e a formação de uma base exportadora no polo Petrolina/ Juazeiro.	Infraestrutura de irrigação. Criação da Valexport. Crise do Estado e do padrão de financiamento. Abertura comercial. Integração com mercados regional e nacional de frutas.
1994 — 1999	Consolidação do complexo frutícola do polo Petrolina/ Juazeiro.	Crescimento do mercado interno de frutas frescas. Especialização territorial em fruticultura. Crise de endividamento de grandes empresas. Emergência de novos atores sociais/formas de organização.

Fonte: Adaptado de Silva (2001).

O processo segue com a estruturação de símbolos da dinâmica capitalista, tais como *shopping centers*, prédios de luxo e aeroporto. Basta um passeio no local para constatar nas conversas de moradores o quanto as cidades são ou ficaram "ricas" em função da fruticultura irrigada. Símbolos do modelo capitalista estruturam o discurso dessas pessoas, que passam a projetar a cidade "que nada deve em relação às capitais de referência", Recife-PE e Salvador-BA.

Trabalhos acadêmicos fundamentados no modelo desenvolvimentista informam os resultados da implantação da fruticultura irrigada, em Petrolina e Juazeiro, através de indicadores de melhorias, tais como crescimento econômico, renda, consumo e exportação.

Tais indicadores resultam de uma estratégia de "cima para baixo" da política de modernização agrícola do governo militar, que privilegiou excessivamente as

> [...] condições físicas locais favoráveis à produção em grande escala da agricultura irrigada, esquecendo-se, em consequência, de proporcionar o mesmo cuidado a outros fatores como, por exemplo, os relacionados à articulação e participação das comunidades locais em torno das políticas adotadas. (SOBEL; ORTEGA, 2007, p. 5)

O suporte tecnológico da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) é fator de fundamental importância para o cenário construído pelas ações do Governo Federal. Em 23 de junho de 1975, por meio da Deliberação 0045/75, foi criado o Centro de Pesquisa Agropecuário do Trópico Semi-Árido (CPATSA), empresa pública vinculada ao Ministério da Agricultura e do Abastecimento, com o objetivo de promover o desenvolvimento rural do semiárido brasileiro. A questão é que qualquer análise que se faça do modelo, que propõe o "desenvolvimento", ele fica restrito a determinados segmentos da sociedade. Segundo Ramos (2002, p. 3-4):

> Refletindo-se sobre as mudanças no uso agrícola às margens do rio São Francisco, encontramos a constituição de um moderno polo fruticultor irrigado e a inserção cada vez maior da região no comércio internacional de frutas. No entanto, as distintas oportunidades que se dão a colonos, pequenos e médios irrigantes, e grandes empresários agrícolas, têm reforçado as exclusões técnicas e políticas.

Nessa lacuna, encontram-se outros fenômenos a serem discutidos, entre os mais citados estão os excluídos da economia de mercado, o jogo de forças, as relações de trabalho, a indústria da seca, a concentração do poder econômico e político. Segundo dados do Atlas Brasil (2013), no período 1991-2000, em Petrolina:

> A renda per capita média do município cresceu 107,82% nas últimas duas décadas, passando de R$ 291,15, em 1991 para R$ 404,40, em 2000. A pobreza [...] diminuiu 18,36%, passando de 54,5% em 1991 para 44,5% em 2000. A desigualdade cresceu: o Índice de Gini passou de 0,63 em 1991 para 0,64 em 2000.

Na lógica capitalista, a região sertaneja Petrolina/Juazeiro "enriqueceu", haja vista o aumento da renda. Se considerarmos que índices como renda *per capita*, resultado da divisão entre produção local e número de habitantes da região, "[...] são explicações que nos expõem somente à descrição, à constatação ou mesmo a interpretação dos fatos, sem que se procure desvendar os mecanismos sociais que os engendram" (FRANCO, 2004, p. 177), temos uma lacuna científica que necessita ser preenchida. Segundo Chauí (2004, p. 13):

> [...] uma teoria exprime, por meio de ideias, uma realidade social e histórica determinada, e o pensador pode ou não estar consciente disso. Quando sabe que suas ideias estão enraizadas na história, pode esperar que elas ajudem a compreender a realidade de onde surgiram. Quando, porém, não percebe a raiz da história de suas ideias e imagina que elas serão verdadeiras para todos os tempos e todos os lugares, corre o risco de estar, simplesmente, produzindo uma ideologia.

Nessa perspectiva, a crítica ao que produz deve ser vista como uma constante que confirma a tese de que todo conhecimento é passível de "polifasia cognitiva", em outras palavras, "o saber não se desloca do contexto de sua produção, dos interesses e motivos que estão ligados a uma pessoa humana, a uma cultura humana." (JOVECHELOVITCH, 2004, p. 21) Segundo a autora:

> Trata-se então de entender a forma que o saber assume enquanto representação e aquilo que expressa enquanto sistema psicossocial firmemente radicado, em um contexto social. Trata-se também de entender como a variabilidade das formas de saber se realiza nas esferas públicas e como ela é tratada. Isso porque enquanto alguns saberes gozam de

> credenciais epistemológicas plenas, reconhecimento e legitimidade, outros são vistos como distorções, superstição e erro. Resta saber se essa distinção parte de uma característica interna dos saberes ou de determinantes sociais mais amplos que conferem poder a alguns saberes e pelo mesmo movimento desapropriam outros de qualquer reconhecimento. (JOVECHELOVITCH, 2004, p. 21)

Diante do exposto, esse trabalho fundamentado pela teoria das representações sociais visa entender a complexidade do cotidiano pensando em opostos, dicotomias e desigualdades sociais. Segundo Arruda (2005, p. 231):

> A TRS, como uma antropologia do mundo contemporâneo (MOSCOVICI, 1978), lida com as maneiras como os grupos dão sentido ao real, elaborando-o e explicando-o para si mesmos, para se comunicarem e funcionarem cotidianamente. Trata-se de um pressuposto da teoria, o da construção social da realidade; socialmente erigida e compartilhada, esta se dá em cada espaço social, se faz em códigos sociais, a partir do olhar que tal espaço e a experiência/informação/afetos do sujeito aí posto lhe facultam projetar sobre o objeto representado. A representação social tem pertença. O corolário deste pressuposto é que toda representação é representação de alguém e de alguma coisa (JODELET, 2000). Isto implica em que os grupos fazem interpretações 'legais' do mundo à sua volta, que são as representações sociais, e o/a pesquisador/, como um/a antropólogo/a, as analisa para interpretá-las à luz da ciência [...].

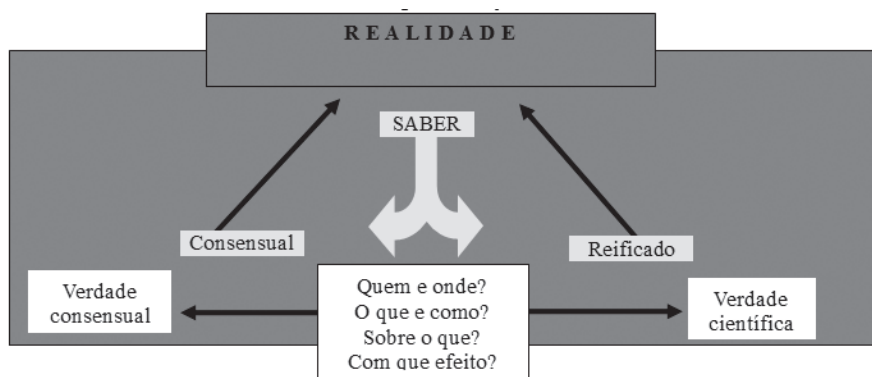
Essa investigação das representações sociais de sertão entre moradores das cidades sertanejas Petrolina-PE e Juazeiro-BA e entre estudantes-professores de licenciatura em História e Geografia entende que as mudanças da região decorrentes do acelerado desenvolvimento econômico e tecnológico despontam como rico cenário de investigação no campo da psicologia social. "Isto em função de ensejar a exploração da medida em que as transformações políticas,

econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, deixaram suas marcas no cotidiano das pessoas." (PECORA; SÁ, 2008, p. 319)

Considerações finais

O estudo das representações sociais persegue a transformação do pensamento social e os seus desdobramentos segundo o grupo que fala. (ARRUDA, 2009) Segundo Jodelet (2001, p. 32-33):

> [...] três perguntas podem ser formuladas: 'Quem sabe e de onde sabe?', 'O que e como sabe?' e 'Sobre o que se sabe e com que efeito?' [...] o lugar, a posição social que eles ocupam ou as funções que assumem determinam os conteúdos representacionais e sua organização, por meio da relação ideológica que mantêm com o mundo social (PLON, 1972), as normas institucionais e os modelos ideológicos aos quais obedecem.

Figura 3 — Conteúdo das representações sociais

Fonte: Adaptada de Jodelet (2001).

Podemos fazer uma reflexão a partir da figura anterior. Para lidar com a realidade, o sujeito constrói conhecimento. Essa construção pode ser empírica ou científica, "depende da posição social que o sujeito do conhecimento ocupa". Considerando o poder de legitimação da construção do conhecimento científico, o saber propaga-se como

forma de lidar com a realidade. Uma vez aceito como verdade, "consensual" ou "reificada", concretiza-se em espaço público.

Referências

ARRUDA, A. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUINO, J. C.; NÓBREGA, S. M. Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. João Pessoa: Universitário UFPB, 2005. p. 229-258.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 24, n. 3. p. 739-766, 2009.

ARRUDA, A. *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ATLAS BRASIL. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*, [S.l.], 2013. Disponível em: < http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/petrolina_pe>. Acesso em: 23 nov. 2015.

BARROS, E. S.; COSTA, E. F.; SAMPAIO, Y. Análise de eficiência das empresas agrícolas do pólo Petrolina/Juazeiro utilizando a fronteira paramétrica Translog. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, Brasília, DF, v. 42, n. 4, p. 597-614. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032004000400004>. Acesso em: 8 fev. 2012.

BUONICORE, A. C. Reflexões sobre o marxismo e a questão racial: (2ª parte). *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 53, out. 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/053/53buonicore.htm>. Acesso em: 13 abr. 2011

CÂNDIDO, A. *O romantismo no Brasil*. São Paulo: Humanitas, 2004.

CHAUÍ, M. S. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

COELHO, L. R.; SANTOS, L. S. Representação social de sertão e discurso nos Jornais de Salvador. *Revista Internacional de Folkcomunicação*, Ponta Grossa, v. 1, n. 12, 2005. Disponível em: <http://www.eventos.uepg.br/ojs2_revistas/index.php?journal=folkcom&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=642&path%5B%5D=469>. Acesso em: 15 jul. 2009.

CAMPOS, R. de D. Um intelectual viajante: Floriano de Lemos no sertão paulista (1926-1930). *Revista Brasileira de História*, Marília, v. 30, n. 60, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26319122009>. Acesso em: 7 fev. 2012.

DUARTE, R. Seca, pobreza e políticas públicas no nordeste do Brasil. Pobreza, desigualdade social e cidadania. Los límites de las políticas sociales en América Latina. *CLACSO.* Buenos Aires, 2001. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101030020924/16duarte.pdf>. Acesso em: 9 de ago. 2009.

ELIAS, D. Ensaios sobre os espaços agrícolas de exclusão. *Revista NERA*, São Paulo, ano 9, n. 8, p. 29–51, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/nera/revistas /08/Elias.PDF>. Acesso em: 13 set. 2009.

FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 169–186, 2004.

FONSECA, H. *Pernambucânia*: o que há nos nomes das nossas cidades. 2. ed. Recife: CEPE, 2008.

GOMES, P. P. P. O sertão dilacerado: outras histórias de Deus e o Diabo na terra do sol. *Lua Nova*, Água Branca, n. 74, p. 11–34, 2008.

GUEDES, P. H. M. Q. *A colonização do sertão da Paraíba*: agentes produtores do espaço e contatos interétnicos (1650–1730). 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

GUILHOTO, J. M et al. A importância do agronegócio familiar no Brasil. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, Brasília, DF, v. 44, n. 3, p. 355–382, jul./set. 2006.

IBGE. Atlas das representações literárias de regiões brasileiras: Brasil meridional: volume 1. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/atlas/atlas_representacoe_literarias/vol_1_brasil_meridional.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. A década inclusiva (2001–2011): desigualdades, pobreza e políticas de renda. [Brasília, DF], 2012. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/120925_comunicadodoipea155_v5.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.

JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

JOVECHELOVITCH, S. Psicologia social, saber, comunidade e cultura, Londres: *London School of Economics and Politcal Science*, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n2/a04v16n2.pdf>.

ALENCAR, J. *O Sertanejo*, [S.l.], [19-?]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1848>. Acesso em: 9 fev. 2012.

LIMA, R. Mundar o sertão: ou quando o Jaguaribe virou açude no Ceará. Avá, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 1, jul. 2008.

LIMA, N. T. *Um sertão chamado Brasil*: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional. Rio de Janeiro: Revan: IUERJ, 1999.

MATTAR VILELA, J. Moral da política e antropologia das relações de poder no sertão de Pernambuco, *Lua Nova*, São Paulo, n. 79, p. 163-199, 2010.

OLIVEIRA, R. de. Euclides da Cunha, Os sertões e a invenção de um Brasil profundo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 44, 2002 . p. 511-537.

PECORA, A. R.; SÁ, C. P. Memórias e representações sociais da cidade de Cuiabá, ao longo de três gerações. *Psicologia*: reflexão e crítica, v. 21, n. 2, p. 319-325, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/prc/v21n2/a18v21n2.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2012.

ROCHA, J. D.; BURSZTYN, M. Políticas públicas territoriais e sustentabilidade no semi-árido brasileiro: busca do desenvolvimento via arranjos produtivos locais. *Revista Ciência de Administração*, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 263-278, dez. 2008. Disponível em: <http://www.unifor.br/notitia/file/2495.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2009.

RAMOS, S. F. Uso do território brasileiro e sistemas agrícolas: a fruticultura irrigada em Petrolina (PE) / Juazeiro (BA), In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. 16., 2002. Petrolina. Anais... Petrolina: UPE/UFPE, 2002. p. 391-393.

SÁ, A. F. A. O cangaço nas histórias em quadrinhos. *Diálogos Latinoamericanos*, Aarhus, n. 8, p. 49-75, 2003. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/162/16200804.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2012.

SÁ, D. M. Uma interpretação do Brasil, como doença e rotina: a repercussão do relatório médico de Arthur Neiva e Belisário Penna (1917-1935). *História, Ciências, Saúde — Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 183-203, 2009. Suplemento.

SILVA, R. M. A. Entre o combate à seca e a convivência com o semi-árido: políticas públicas e transição paradigmática. *Revisa Econômica do Nordeste*, Fortaleza, v. 38, n. 3, p. 446- 485, jul./set. 2007. Disponivel em: <http://www.bnb.gov.br/projwebren /exec/artigo RenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1042>. Acesso em: 30 jul. 2009.

SILVA, P. C. G. *Articulação dos interesses públicos e privados no pólo Petrolina-PE/Juazeiro-BA*: em busca de espaço no mercado globalizado de frutas frescas. Campinas, 2001. 245 f. Tese (Doutorado em Economia) — Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, 2001. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000232434 >. Acesso em: 13 jul. 2009.

SOBEL, T. F.; ORTEGA, A. C. *Evolução e situação atual do Pólo Petrolina-Juazeiro*: uma análise a partir dos indicadores sócio-econômicos. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL, 45., 2007, Londrina. *Anais...* Londrina : SOBER, 2007. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/6/954.pdf> Acesso em: 22 abr. 2010

“Que gente é essa?”: um estudo das representações sociais da carrocinha para os oficiais de controle animal do Recife (PE)

João Alves do Nascimento Júnior, Zeidi de Araújo Trindade, Daniel Henrique Pereira Espíndula, Célia Regina Rangel Nascimento

“A carrocinha pegou três cachorros de uma vez...
Trala lá, que gente é essa?
Trala lá, que gente má!”[1]

Introdução

Estudos demonstram que, na década de 1990, em torno de 30% dos domicílios no Recife-PE possuíam cães e 20%, gatos. É muito provável que o desenvolvimento econômico e a aceleração da urbanização tenham ampliado consideravelmente esse percentual nos dias atuais. A convivência estreita entre homens e animais no espaço urbano, associada a outros fatores culturais, sociais e econômicos, tem conferido uma importância cada vez maior às chamadas zoonoses urbanas.

1 Cantiga de roda — domínio público.

Zoonoses são definidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como enfermidades compartilhadas, naturalmente, entre animais vertebrados e a espécie humana. Mais da metade dos microrganismos patogênicos conhecidos que infectam os seres humanos têm um animal vertebrado como reservatório. São, portanto, agentes etiológicos de zoonoses, como é o caso da temida raiva, que ainda hoje mata no Brasil, e da leishmaniose visceral, marcadamente presente no estado de Pernambuco.

A presença de cães e gatos nas ruas tem sido responsável por outros problemas advindos dessa convivência: acidentes automobilísticos, alguns fatais, e ainda por um número importante de agressões por mordeduras, que, além de se constituírem em agravo à saúde humana, demandam somas consideráveis de recursos destinados ao setor saúde. Só nos Estados Unidos, contam-se mais de um milhão de mordeduras caninas ao ano, das quais em torno de 750 mil são consideradas graves, gerando uma despesa anual de mais de US$ 200 milhões. No Brasil, foram registradas, no ano 2000, pelo menos 234 mil tratamentos pós-agressão por animais, número que se elevou para 440 mil atendimentos em 2009, dos quais 84% tiveram cães como responsáveis pelas agressões, e 11% creditadas aos gatos.

Considerando a importância das zoonoses, e em especial a raiva e as agressões por animais, e baseados nas orientações da OMS, o Ministério da Saúde instituiu, em 1973, o Programa Nacional de Controle da Raiva Urbana, o que demandou a implantação, em todo o país, de unidades de saúde especializadas denominadas Centros de Controle de Zoonoses (CCZ).

Por CCZ, entende-se a base operacional municipal e do Distrito Federal responsável pela execução da vigilância e controle ambiental, através do manejo e controle das populações animais, visando a profilaxia das zoonoses e doenças transmitidas por vetores, além dos agravos e incômodos causados por eles. No Brasil, segundo dados do Ministério da Saúde, existem 240 CCZs em funcionamento, dos quais 35% estão na região Nordeste. O estado de Pernambuco é contem-

plado com sete dessas unidades, sendo três situadas na região metropolitana do Recife, duas na região do agreste e duas no sertão do estado.

No Recife, o CCZ, além de todas as funções que lhe são cabíveis, também incorporara outras ações de vigilância de fatores de risco ambientais, como contaminantes da água de consumo e acidentes naturais, e por essa razão é denominado Centro de Vigilância Ambiental (CVA). Embora existam diferenças de nomenclatura, de conjunturas e de complexidade, uma atividade comum a todas essas unidades espalhadas pelo país, e em várias partes do mundo, é a captura e/ou remoção de animais errantes, ou seja, sem proprietários, portadores de zoonoses ou que representem riscos à saúde humana.

A captura e remoção dos cães em via pública ou nos domicílios são efetuadas por veículos adaptados a essa função e nacionalmente conhecidos como "carrocinha". Os funcionários responsáveis por essa função eram conhecidos por "laçadores", em função do instrumento mais comumente utilizado para captura dos animais em movimento nas ruas: o laço de couro.

No entanto, visando à humanização dos serviços de controle de populações animais e de zoonoses, o CVA, em parceria com as organizações não governamentais (ONGs) de proteção animal, o Instituto Técnico de Educação e Controle Animal (Itec) e a World Society for the Protection of Animals (WSPA), realizou, em 2008, o Curso de Formação de Oficiais de Controle Animal (Foca), e, desde então, estes passaram a ser denominados Oficiais de Controle Animal (OCA). Pretendeu-se com o curso dotar o oficial de capacidade de avaliar o comportamento e bem estar desses animais, realizar um manejo menos violento, além de atuar como educador comunitário.

A "carrocinha" é entendida pelos órgãos de saúde como um instrumento de prevenção e proteção da saúde coletiva, no entanto, mesmo com todos os cuidados quanto à humanização dos procedimentos, tal atividade encontra-se no centro de um dilema ético: a defesa da vida humana implica num ato de violência contra a vida

de animais. Tal dilema afeta particularmente os profissionais envolvidos na atividade, ou seja, médicos veterinários e "laçadores", ou oficiais. É de se esperar que tal atividade traga a quem a exerce um permanente estado de sofrimento psicológico.

A Resolução 1000/2012 do Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV) determina que a eutanásia dos animais, quando necessária, seja realizada exclusivamente por médicos veterinários ou sob sua supervisão. Contudo, no CVA, assim como em todos os CCZs, os oficiais de controle animal atuam como auxiliares nessa tarefa, contendo os animais, removendo-os, e dando a destinação final aos cadáveres. Ou seja, esses trabalhadores também estão presentes e participam da atividade de eutanásia ou sacrifício dos animais apreendidos.

A mesma Resolução 1000/2012 do CFMV prevê, para os médicos veterinários que executam essa atividade de forma rotineira, como nos casos dos CCZs, o rodízio de profissionais, com o objetivo de minimizar os efeitos do estresse que tal atividade impõe. No entanto, nenhuma legislação existe normatizando medidas de proteção aos "laçadores" ou oficiais que também participam desse procedimento.

Muito se fala em bem estar animal, muitas ONGs se ocupam em defender os animais e denunciar maus tratos a estes, no entanto, pouco se discute a respeito do bem estar dos trabalhadores envolvidos nas atividades de controle de zoonoses.

Como esses trabalhadores entendem sua própria profissão? De onde vêm as informações que baseiam esse conceito comum? Que sentimentos compartilham? O que a "carrocinha" e a lida com os animais significam para si? E, principalmente, de que forma esse "senso comum" a respeito de sua profissão e de seu instrumento de trabalho influencia, ou mesmo determina, o comportamento coletivo desses profissionais?

Apoiado na Teoria das Representações Sociais (TRS), estruturada por Sèerge Moscovici e na metodologia da análise de conteúdo descrita por Bardin, este estudo pretendeu compreender as representações

sociais dos oficiais de controle animal a respeito de seu fazer profissional. Pretende-se assim apoiar o repensar e o planejar das ações de controle de zoonoses com um olhar também para o trabalhador.

Representações sociais

Por representações sociais, entende-se uma forma de conhecimento de senso comum, compartilhado e construído socialmente por sujeitos ativos a cerca de um objeto relevante a estes. Tais representações referem-se à conjuntura social, cultural e histórica dos sujeitos que a elaboram, e, consequentemente, são dinâmicas e mutáveis. Compartilhar teorias de senso comum a respeito de determinados objetos, segundo Santos (2005), garante a comunicação entre as pessoas e fornece um norte para a definição de seus comportamentos, condutas e julgamentos.

Jodelet (2001, p. 22) afirma que representação social "[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Tal conceito considera, portanto, que indivíduos envolvidos em uma prática comum, como é o caso dos profissionais que labutam na "carrocinha", procurem significá-la, explicá-la para si mesmo e para as pessoas de seu convívio, refletindo em sua forma de agir e pensar. Tal reflexão, no entanto, não se trata de uma simples opinião, mas de uma representação construída a partir de experiências pessoais e coletivas, informações advindas de diferentes fontes, valores morais e até mesmo de suas emoções.

Dois processos são essenciais na construção de representações sociais. São eles: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação é o processo de tornar concreto o que é abstrato, e é realizado a partir de três movimentos:

1) a seleção e descontextualização, na qual os sujeitos retiram do objeto algumas informações a partir de seus conhecimentos e experiências anteriores, valores culturais, religiosos, tradições etc;

2) a formação de um núcleo figurativo, ou seja, a formação de um modelo figurativo a partir da transformação do objeto; e
3) a naturalização dos elementos, isto é, a incorporação do objeto transformado à realidade social. Enfim, na objetivação um conceito, um conhecimento ganha materialidade e incorpora-se à realidade como algo natural.

Quanto ao processo de ancoragem, Ordaz e Vala (1997) entendem-no como o movimento de tornar familiar algo até então "não familiar", também como as formas ou mecanismos como as representações sociais assim construídas tornam-se socialmente funcionais. As aceleradas transformações sociais, culturais, ambientais, éticas e morais apresentam-se, muitas vezes, como algo novo, incômodo e ameaçador para certos grupos humanos. Tal desconforto leva à busca de classificar tais "novidades" dentre as categorias já conhecidas, tornando familiar aquilo que é estranho. O processo de ancoragem implica na atribuição de sentido ao objeto desconhecido, a partir de conhecimentos e valores culturais preexistentes: na instrumentalização desse saber, ou seja, na atribuição de uma função na compreensão do mundo social, e no enraizamento no sistema de pensamento, isto é, a retirada do objeto representado da condição de anonimato original.

O estudo

A pesquisa foi realizada no CVA da Secretaria Municipal de Saúde do Recife. O CVA é uma unidade de saúde responsável por apoiar as ações de vigilância ambiental em saúde no Recife, capital de Pernambuco.

Com uma população de 1.537.704 habitantes, segundo o senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, o Recife caracteriza-se por marcantes desigualdades sociais e ambientais. Até o final da década de 1990, a raiva ainda fazia vítimas humanas na cidade e, até o ano de 2004, esta ainda era uma enfermidade endêmica na população canina do município. (RECIFE, 2012)

O CVA situa-se no bairro de Peixinhos, zona norte da cidade, na fronteira com o município de Olinda. A unidade foi estabelecida em parte das instalações do antigo Matadouro Público de Peixinhos, na década de 1970. Quando de sua instalação, o bairro possuía ainda características semelhantes à zona rural, no entanto, com a urbanização desordenada da cidade, atualmente é uma das áreas de grande densidade populacional e de muito baixa condição de vida.

Dentre as atribuições do Centro, encontram-se as atividades de recolhimento de animais abandonados, suspeitos ou confirmadamente portadores de zoonoses ou doenças incuráveis.

Os participantes da pesquisa foram todos os 20 funcionários do CVA que atuam diretamente na captura, remoção e manutenção dos animais recolhidos na unidade de saúde, denominados oficiais.

Com o objetivo de colher as impressões e informações dos oficiais, foi elaborado um protocolo de entrevistas semiestruturado, contendo questões de identificação dos entrevistados, que permitiram traçar um perfil socioeconômico e cultural deles, e questões totalmente abertas sobre suas experiências, conhecimentos e sentimentos sobre o seu trabalho na "carrocinha", a relação com a população e com os animais. O protocolo de entrevistas utilizado como instrumento de coleta de dados permitiu total liberdade de expressão aos entrevistados sobre os temas solicitados. As entrevistas foram realizadas no próprio local de trabalho dos entrevistados, individualmente. As respostas foram gravadas e depois transcritas na íntegra.

O pesquisador responsável por este estudo foi, no período de 2000 a 2006, gestor do CVA. A maioria dos atuais funcionários já atuava no órgão nesse período. Considerou-se, portanto, a possibilidade desse vínculo entre entrevistador e entrevistados influenciar em suas respostas. Sendo assim, com o objetivo de contornar esse viés, as entrevistas foram realizadas por duas profissionais da comunicação social sem conexões anteriores com o grupo, devidamente treinadas.

Todos os participantes assinaram um termo de livre consentimento de participação na pesquisa e foram esclarecidos de suas fi-

nalidades e de que poderiam recusar-se a qualquer momento. Cumprindo-se assim as exigências éticas, previstas quando da aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, segundo a resolução 466/2012.

O conteúdo das entrevistas foi avaliado utilizando-se a técnica de análise de conteúdo, descrita por Bardin (2010).

A análise de conteúdo, como ferramenta de pesquisa científica, utiliza procedimentos variados, de acordo com a situação e os objetivos pretendidos. No entanto, todos têm em comum a observação do rigor científico, o que a diferencia de análises intuitivas. Trata-se, portanto, de um conjunto de técnicas de investigação pautada na descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, com a finalidade de interpretá-las.

A análise de conteúdo, segundo Oliveira (2008), possibilita avaliar não apenas o que foi explicitamente verbalizado ou escrito, mas também o conteúdo implícito nas comunicações. É possível, portanto, identificar e analisar a influência da conjuntura política e econômica, aspectos relativos à moralidade vigente, a presença de termos e linguagens que identificam grupos sociais específicos, entre outros. Todos esses elementos permitem identificar as representações sociais do grupo comunicante sobre o objeto comunicado.

Dentre as diversas modalidades de análise de conteúdo propostas por Bardin (2010), utilizamos neste estudo a análise temática-categorial. A análise categorial considera a totalidade do texto na análise, passando-o por um crivo de classificação e de quantificação, segundo a frequência de presença ou ausência de itens de sentido. É um método que permite a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.

O primeiro passo na análise foi a leitura minuciosa, e repetida exaustivamente, do conjunto das entrevistas, com o objetivo de tornar "familiar" o seu conteúdo. Essa intimidade com as informações permitiu identificar quatro objetos de análise contemplados nas respostas dos entrevistados. Quais sejam: "o seu trabalho", "a carrocinha", "o que as pessoas pensam sobre o trabalho deles" e a "a relação

com os animais abrigados no CVA", salientando que, por carrocinha, entende-se o procedimento de captura, abrigo e posterior doação ou sacrifício dos animais errantes.

Para cada um dos objetos de análise foram identificadas categorias de análises. Oliveira (2008, p. 571) define esse processo de categorização como uma

> [...] operação de classificação dos elementos participantes de um conjunto, iniciando pela diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo um conjunto de critérios. São rubricas ou classes que reúnem um conjunto de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado segundo os caracteres comuns destes elementos. Implica impor uma nova organização intencional às mensagens, distinta daquela do discurso original.

As categorias foram definidas para agrupar as diversas Unidades de Registro (UR), ou seja, frases que comunicavam aspectos ou sentimentos semelhantes. Na definição das categorias de análise, foram respeitados os critérios da homogeneidade de ideias, exaustividade, ou seja, foi considerado o conteúdo integral de cada entrevista, exclusividade, uma vez que um conteúdo classificado em uma categoria não figura em outra, objetividade e adequação aos propósitos da pesquisa.

As categorias que abrigaram mais de 50% das respostas foram classificadas como "predominantes", enquanto as que continham menos de 50% das respostas, porém mais de 25%, foram classificadas como "intermediárias". Aquelas que contiveram menos de 25% das respostas foram denominadas "periféricas".

Caracterização dos entrevistados

Participaram do estudo 20 funcionários do sexo masculino, todos ocupando o cargo de Oficial de Controle Animal no CVA. Entre os entrevistados, 55% encontram-se na faixa etária entre 31 e 40 anos, seguido daqueles entre 41 e 50 anos, que correspondem a 20% do total.

A renda familiar da maioria (95%) não ultrapassa três salários mínimos, sendo que 50% dos entrevistados recebiam até dois salários mínimos. Destes, 50% eram solteiros, seguidos dos casados, que representavam 45%.

Verificou-se que 65% dos Oficiais de Controle Animal chegaram a cursar o ensino médio, no entanto apenas 40% concluiu essa etapa, os demais tinham apenas o nível fundamental de ensino.

Metade dos entrevistados trabalhava no CVA há menos de dois anos e apenas 10% atuavam há mais de dez anos no órgão. Na época, 55% declararam não criar animais domésticos em casa.

Análise do conteúdo das entrevistas

As respostas dos entrevistados foram agrupadas em quatro grandes unidades de sentido, quais sejam: "o que dizem sobre o próprio trabalho", "o que dizem sobre a carrocinha" — entendendo-se por carrocinha as atividades de captura, remoção e destinação (doação ou sacrifício) —, "o que as pessoas dizem a respeito de seu trabalho" e "o que eles dizem a respeito da relação com os animais removidos para o CVA".

A Tabela 1 descreve a distribuição das respostas dos Oficiais de Controle Animal que fazem referência ao seu trabalho, suas percepções e sentimentos.

Tabela 1 — Categorias e distribuição das respostas dos Oficiais de Controle Animal na unidade de sentido "o que dizem sobre o próprio trabalho"

CATEGORIA	FREQUÊNCIA	CLASSIFICAÇÃO
Trabalhar na carrocinha foi uma necessidade, não uma opção	10	intermediária
Trabalhar na carrocinha traz satisfação pessoal	18	intermediária
Trabalhar na carrocinha traz sentimento de bem feitor da população	8	periférico
Insatisfação com o trabalho	3	periférico
TOTAL	39	–

Fonte: Elaborada pelos autores.

A maioria das respostas desse grupo, ou seja, 46, 16%, faz referência ao sentimento de satisfação pessoal que os oficiais têm em exercer essa atividade.

> *"Eu tenho muito amor e carinho pelo que eu faço."*
>
> *"Meu sentimento é de satisfação pelo que faço. Tem tanta gente desempregada e eu tenho essa oportunidade e ainda é um trabalho que eu gosto de fazer."*
>
> *"A cada dia que passa eu gosto mais do que eu estou fazendo. É um sentimento que cresce dia após dia."*
>
> *"Satisfeito e orgulhoso."*

Apesar de classificado como um tema periférico, 20,51% das respostas desse grupo expressou o sentimento de altruísmo, de estar prestando um serviço benéfico para a população de sua cidade, mesmo que ela não entenda dessa forma.

> *"Me sinto útil porque estou ajudando a população."*
>
> *"É uma forma de contribuir com a população, prestando serviço para a comunidade."*

No entanto, 25, 64% expressam que trabalhar na carrocinha não foi uma escolha pessoal, e sim uma oportunidade de emprego, isto é, a necessidade os levou a esse tipo de trabalho.

> *"Foi a única oportunidade que eu tive."*
>
> *"Apareceu essa oportunidade ai eu aceitei. Não foi bem que eu escolhi não."*

Do total de respostas que tiveram a relação com o trabalho como tema, 7,29% manifestaram sua insatisfação.

> *"Eu não me sinto bem. Nessa área tem muita falsidade. É um querendo ser melhor do que o outro."*
>
> *"Precisa ter coragem nessa função. Tem uns animais muito agressivos que eu não gosto não, e tem que recolher de todo jeito."*

As respostas que expressam a opinião, ou o sentimento, dos Oficiais de Controle Animal sobre a "carrocinha", estão distribuídas na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 — Categorias e distribuição das respostas dos oficiais na unidade de sentido "o que dizem sobre a carrocinha"

CATEGORIA	FREQUÊNCIA	CLASSIFICAÇÃO
Carrocinha como instrumento de proteção da saúde humana	13	intermediária
Percepção de que é o melhor para o animal	15	predominante
Total	28	–

Fonte: Elaborada pelos autores.

As respostas que significam a carrocinha como uma medida que beneficia os animais, ou seja, um instrumento destinado principalmente ao bem estar dos cães e gatos recolhidos, somam 53,57% e foram classificadas como uma categoria predominante no conteúdo das mensagens dos oficiais.

> *"[...] porque é para os animais pararem de sofrer. Tem uns que já ficam gemendo no canil de tanta dor, isso é para acabar com o sofrimento deles."*
>
> *"É importante para os animais que ficam ai nas ruas abandonados, trazem pra cá e tem a chance de serem adotados."*
>
> *"Com o passar do tempo eu fui vendo que aquilo, querendo ou não, era pro bem do animal. Porque na situação que ele está é melhor adiantar logo. Ele já tá sofrendo demais."*
>
> *"Sei que aquilo não é um ato de maldade. Não foi pelo mal do animal."*

A carrocinha apresentada como um instrumento de prevenção e proteção da saúde dos seres humanos representou 46,43% das res-

postas sobre o tema e constituiu uma categoria classificada como intermediária.

> *"A carrocinha ajuda a população, evitando que peguem raiva, peguem outras doenças transmitidas pelos gatos e cachorros. Também é importante para segurança das pessoas."*

> *"Ela é importante porque se não existisse ia ser uma doidice com um monte de bicho na rua levando doença pra população."*

> *"É importante demais porque recolhe os animais doentes que a população denuncia. Os animais agressivos que nem os donos conseguem pegar."*

A Tabela 3 apresenta a distribuição das respostas dos entrevistados que tiveram como objeto "o que as pessoas falam da carrocinha", ou seja, as respostas expressam o que os Oficiais de Controle Animal percebem acerca da opinião ou sentimentos da população a respeito do trabalho deles.

Tabela 3 — Categorias e distribuição das respostas dos oficiais na unidade de sentido "o que as pessoas falam sobre a carrocinha"

CATEGORIA	FREQUÊNCIA	CLASSIFICAÇÃO
Rejeição	20	predominante
Preocupação com a opinião pública	8	periférico
Aceitação por parte das pessoas	5	periférico
TOTAL	33	–

Fonte: Elaborada pelos autores.

O sentimento predominante, expresso em 60,61% das respostas desse grupo, é o de rejeição por parte da população da cidade, ou seja, os oficiais percebem que a sua função é mal vista pela comunidade.

> *"Eu passo na rua ai meus amigos gritam: lá vai o matador de cachorro."*

> *"[...] dizem 'mata não rapaz, deixa o outro viver em paz'."*
>
> *"Dizem que eu sou assassino."*
>
> *"Me chamaram de carniceiro."*
>
> *"O que pensar de ruim já disseram com a gente."*
>
> *"Dizem: 'lá vai o cachorro atrás de outro cachorro'. Acham engraçado o que eu faço."*
>
> *"Já ouvi várias piadinhas: 'vai fazer os cachorros virarem sabão', deixa o bichinho, rapaz."*

Cerca de 24,24% das respostas desse grupo demonstram a preocupação dos oficiais acerca da opinião pública, especialmente dos familiares e amigos.

> *"[Explico] De uma forma que não choque."*
>
> *"Digo que sou tratador de animais e não entro em muitos detalhes."*
>
> *"Eu digo que recolho animais, mas que não faço a eutanásia, porque eu sou contra."*

No entanto, 15,15% das respostas sobre a percepção das outras pessoas sobre o trabalho deles afirmam que a população aceita o serviço e até elogiam.

> *"[...] hoje em dia dão até os parabéns pra gente na rua."*
>
> *"[...] tanto que é o povo mesmo que liga pra cá solicitando que a carrocinha saia pra ir buscar."*
>
> *"Dizem que é um trabalho muito bom, que ganha bem. Às vezes, me perguntam se tem vaga. Eles também queriam fazer o que eu faço."*

O quarto grupo de respostas, cuja distribuição é descrita na Tabela 4, refere-se à unidade de sentido "o que falam de sua relação com os animais apreendidos". Essas respostas exprimem sen-

timentos, preocupações e teorizações dos oficiais a respeito de seu objeto de trabalho, os cães e gatos.

Tabela 4 — Categorias e distribuição das respostas dos oficiais na unidade de sentido "o que falam de sua relação com os animais apreendidos"

Categoria	FREQUÊNCIA	CLASSIFICAÇÃO
Percepções sobre o sofrimento dos animais	19	intermediária
Tristeza, pena	18	intermediária
Sentimento de apego aos animais	12	periférica
Culpabilização da população sobre o descuido com os animais	5	periférica
TOTAL	54	–

Fonte: Elaborada pelos autores.

As respostas mais frequentes desse grupo, que correspondem a 35,19%, expressam que os Oficiais de Controle Animal percebem manifestações de sofrimento nos animais durante os procedimentos que executam.

> *"Só tem umas coisas difíceis que é de ver os animais sofrendo."*
>
> *"O animal fica mais acuado, estranho, ou então fica muito mais brabo. Ele esperneia. Por essa reação deles, é que eu noto que ele tá sofrendo de está passando por aquilo ali."*
>
> *"Eles ficam mais agitados. Dá pra perceber que eles estão sofrendo pelo gesto diferente do normal. Eles fazem uns sons diferentes, olham diferente."*
>
> *"Todos nós que trabalhamos com bicho percebemos. [...] Na hora que passa o laço ou na hora que aplica a injeção eles chega soltam lagrimas. Você vê o rosto de tristeza."*
>
> *"Eles ficam tristes, sentem falta da liberdade deles."*

> *"Na espera pela eutanásia, eu noto o sofrimento maior porque eles sentem falta da antiga vida deles. Dos proprietários deles, os que vivem na rua sentem falta da liberdade, ai eles já ficam triste. Não sei se é sofrendo porque vai ser sacrificado ou se é pelas mudanças. Mas que noto (sofrimento), eu noto."*

Até como resposta à percepção do sofrimento dos animais, um número considerável das respostas desse grupo, 33,33%, faz referência ao sentimento de compaixão e pena dos animais apreendidos.

> *"Eu sinto pena. Não tem como não sentir."*

> *"Fico muito triste porque mesmo doente, é uma vida que tá indo embora."*

> *"O coração fica angustiado, mas tô aqui pra isso também."*

> *"São dois sentimentos. Tristeza, porque eu adoro animais e alívio porque eles não vão mais sofrer."*

Algumas respostas desse grupo, 9,26%, portanto uma categoria periférica, culpabilizam os antigos proprietários e a população por esse sofrimento dos animais.

> *"Eu não sinto nada. Quem tinha que sentir era o dono, que deixou o animal chegar naquela condição."*

> *"É muita maldade que eles sofrem, que os donos dos animais deixam eles ficarem sofrendo assim."*

> *"Porque as pessoas que conseguem pensar maltratam os animais que não podem se defender e os animais que nem pensam, às vezes fazem coisas que nem um homem faz."*

Outra categoria classificada como periférica nesse grupo, uma vez que representa 22,22% do total, refere-se ao sentimento de apego desenvolvido pelos oficiais aos animais apreendidos e que passam algum tempo no CVA.

> *"É diferente de outras profissões porque tem as partes que mexe mais com a emoção da gente. Às vezes a gente se apega a alguns animais."*
>
> *"Bem porque pego mais amor aos animais, já que eu sempre gostei deles."*
>
> *"Tentamos fazer muita coisa para aquele animal ser adotado."*

Discussão

"Que gente é essa?". Trabalhar na carrocinha, provavelmente, nunca foi o emprego dos sonhos de ninguém. De onde vêm então os chamados "homens da carrocinha"? As entrevistas dos Oficiais de Controle Animal do CVA do Recife deixam transparecer a casualidade da profissão. São homens simples, que encontraram no órgão a oportunidade de um emprego, ou que foram transferidos, alheios à sua vontade, de outra atividade no setor público.

O fato de não terem escolhido a atividade não implica, obrigatoriamente, em insatisfação. Pelo contrário, o conteúdo das entrevistas demonstra apreço e em alguns casos até orgulho pelo que fazem. Ter um emprego, uma fonte de renda honesta, quando tantos em seus ambientes de convivência não o possuem, já parece ser um motivo suficiente para essa satisfação, mas as respostas ainda apontam outras razões: "nenhuma captura é igual à outra", ou seja, não existe rotina: ser um trabalho diferente da maioria dos empregos, o que lhe agrega um diferencial, e trabalhar em contato com animais são algumas das razões referidas como causa dessa satisfação.

No entanto, a razão mais citada, aquilo que nas respostas dos oficiais parece ser o principal motivo desse apreço pela profissão, é o sentimento de altruísmo, ou seja, a certeza de estarem sendo útil à própria comunidade, mesmo que, como eles próprios referenciam e que trataremos mais adiante, as pessoas nem sempre entendam dessa forma.

Esse senso comum, entre os oficiais, de que o seu trabalho é benéfico à população, parece estar ancorado nas informações recebidas de seus superiores hierárquicos, em sua maioria médicos veterinários. Ou seja, o conhecimento reificado, científico, chega até eles através da convivência com profissionais com maior formação acadêmica, dos treinamentos e capacitações, dos materiais educativos produzidos pela própria instituição e por outros meios, e são coletivamente incorporados a seu repertório de conhecimentos, ou seja, ganham significados e passam a justificar suas atitudes, seus julgamentos, suas respostas. Tal processo de construção do senso comum é o que Moscovici (2007) denomina de ancoragem. A necessidade de justificar socialmente a sua atividade profissional encontra-se na base desse processo de construção da representação de sua profissão como uma atividade benéfica, como uma prestação de serviço importante para a população.

No entanto, apesar da percepção de que trabalhar na carrocinha lhe confere um *status* de benfeitor da população, quando os oficiais teorizam sobre os objetivos dos procedimentos da carrocinha, o enfoque tende a ser mais zoocêntrico, ou seja, o conteúdo das respostas prende se mais às consequências da atividade para os animais e menos para os humanos.

O objeto de trabalho diário dos oficiais é o animal apreendido. Os procedimentos de captura, remoção e sacrifício desses animais, que constituem a base do trabalho desses profissionais, trazem em si certa carga de violência. Quando as respostas dos entrevistados fazem referência à sua relação com os animais apreendidos, é, portanto, predominante (conferir Tabela 4) a categoria de respostas que atestam a percepção de sofrimento entre os animais, ou seja, os oficiais reconhecem que os procedimentos adotados provocam, em maior ou menor grau, dor, estresse e sofrimento, que são traduzidos por latidos, choro, gritos ou apatia e depressão. Em consequência dessa percepção, também é predominante a categoria de respostas que expressam o sentimento de compaixão, de pena do oficial em

relação aos animais sob seus cuidados. Algumas respostas, mesmo sendo uma categoria periférica, demonstram uma relação de apego, de afeição, aos animais sob seus cuidados, mesmo sendo essa uma relação de curta duração, um fenômeno semelhante ao referenciado por Porcher (2004), em seu estudo sobre as relações dos pecuaristas com os seus animais de abate.

As respostas dos oficiais explicitam o conflito ético que esses profissionais experimentam: estão entre a obrigação de defender a vida e a saúde das pessoas e o ato violento de cercear ou privar de vida os animais abandonados ou que representam risco à população. É de se esperar que o trabalho nessas condições trouxesse sofrimento e, mesmo que velado, sentimentos de culpa. Sendo assim, mais uma vez a necessidade de justificar, de explicar seu trabalho, sua conduta, é a motivação do processo de elaboração de uma representação social da carrocinha e de suas práticas sociais para essa categoria. E é também aceitável que o foco principal dessa representação seja o animal "violentado" e menos a população humana.

Observa-se, dessa forma, que é predominante nas respostas que mostram a preocupação em explicar o objetivo da carrocinha, Tabela 2, a percepção de que esta existe para minimizar o sofrimento dos animais em situação de risco, de protegê-los e até mesmo como uma possibilidade de salvação, tendo em vista que estes poderiam ser adotados. A carrocinha é, pois, representada pelos oficiais como um instrumento de proteção para os animais, ancorada na visão de que a presença desses animais abandonados nas ruas, mais que um risco para os seres humanos, é motivo de sofrimento e risco para os próprios animais.

Apesar de não ser uma visão predominante, as respostas dos oficiais também revelam a percepção da carrocinha como uma medida de proteção e prevenção da saúde humana, uma vez que, retirando os animais abandonados das ruas e da convivência com as pessoas, pretende-se minimizar riscos de transmissão de doenças, as zoonoses, acidentes e agressões. Essa é uma percepção também ancorada nas

informações traduzidas do universo reificado pela própria instituição e incorporado ao discurso dos oficiais justificando a representação de si próprios como benfeitor da comunidade.

A contradição entre a autoimagem dos oficiais, representada como um profissional dedicado ao bem estar das pessoas, e a heteroimagem, percebida por eles de si próprios, fica evidente quando o conteúdo das respostas referencia a percepção destes sobre o que a população fala e pensa deles e de seu trabalho.

É marcadamente predominante o sentimento de rejeição que eles percebem da comunidade em relação à carrocinha, e que se estende a eles, enquanto agentes operacionais desta. O Oficial de Controle Animal, que no imaginário da população continua sendo objetivado como o "homem da carrocinha", é um profissional estigmatizado. O ato violento da captura e principalmente do sacrifício é condenado pela população e, nessa rejeição, objeto de trabalho e trabalhador se confundem, tornando o profissional o alvo do estigma, da má fama. Situações semelhantes foram estudadas por Portilho (2006) e Carvalho (2004), que analisaram o estigma sobre o gari e o "catador de lixo", e também por Vasconcelos (2000), que estudou as relações de trabalho dos agentes penitenciários no Rio de Janeiro.

Na literatura, de forma especial a literatura infantil, nos filmes, nas músicas, a figura do trabalhador da carrocinha é quase sempre caricaturada como um indivíduo com feições raivosas, feias e com tendência ao ridículo. São bons exemplos dessa caracterização o clássico de Walt Disney *A dama e o vagabundo* e a cantiga de roda cujo texto ilustra o título deste estudo: "A carrocinha pegou três cachorros de uma vez. Que gente é essa? Que gente má".

Nas entrevistas, os oficiais referem-se a situações de agressões verbais e até mesmo físicas, sofridas, com muita frequência, no exercício diário de sua atividade, bem como os comentários e piadas de

que são alvo, até mesmo das pessoas que lhes são mais próximas, familiares e amigos.

Ancorado por todos esses fatos e elementos mencionados, os oficiais representam a si próprios como um trabalhador injustamente rejeitado, estigmatizado e perseguido. Para eles, a comunidade a quem servem os objetiva como o "homem mau da carrocinha", aquele que "mata cachorros pra fazer sabão", "o carniceiro".

Mesmo sendo uma categoria de respostas classificada como periférica, está presente nas entrevistas dos oficiais a preocupação com a opinião pública, ou seja, alguns relatos deixam transparecer a necessidade de justificar as atividades que realizam, talvez na tentativa de minimizar o impacto das avaliações negativas que sofrem da comunidade. Outra categoria de resposta, também periférica, faz referência, com visível satisfação, sobre a aprovação de parte da população ao trabalho desenvolvido pela carrocinha. Podemos entender que ambas as categorias só confirmam que o estigma é causa de sofrimento para a classe.

Considerações finais

O estudo nos leva a concluir que os oficiais do CVA do Recife constroem algumas representações sociais, aparentemente contraditórias, sobre o seu trabalho, seus objetos e objetivos e acerca de sua imagem pública:

1) Eles se representam como profissionais benfeitores da população, ou seja, prestadores de um serviço importante e essencial para a comunidade;
2) A "carrocinha", isto é, o serviço de apreensão, remoção e sacrifício dos animais em situação de abandono ou que representam risco à saúde das pessoas é representado como uma medida de promoção e proteção do bem estar desses animais, ou seja, entendem a carrocinha muito mais como uma fer-

ramenta que abrevia ou alivia o sofrimento dos animais, que mesmo a sua função de proteção da saúde humana;

3) Os oficiais têm clareza do sofrimento imposto aos animais por essas medidas, e por essa razão sofrem também;

4) E, finalmente, os oficiais entendem-se como uma categoria estigmatizada, rejeitada pela comunidade em função de seus métodos de trabalho. Essa é a representação social que induz mais fortemente sua conduta, seus julgamentos e preocupações.

Diante desse mosaico complexo, entendemos que a teoria das representações sociais constitui uma ferramenta importante para conhecer a gênese do senso comum da categoria sobre seu trabalho e sua relação com as pessoas e os animais, perceber a influência deste nas práticas diárias dos oficiais, nos seus julgamentos e sentimentos.

O estudo aponta também a necessidade urgente de cuidados para com a saúde mental e bem estar desses trabalhadores que vivem permanentemente em situação de conflito: entre o dever e o sentimento, entre a vida humana e a vida animal, entre a aceitação e a rejeição da comunidade, enfim, um complexo conflito ético e moral com consequências importantes para a sua saúde.

Referências

ACHA, P. N., SZYFRES, B. *Zoonosis y enfermedades transmisibles comunes al hombre y a los animales*. 2nd ed. Washington: Organizacion Panamericana de la Salud, 1986.

SOUZA, M. F. A. Controle de populações caninas: considerações técnicas e éticas. *Revista Brasileira de Direito Animal*, Salvador, ano 6, v. 8, p. 115-134, jan./jun, 2001.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 2010.

BRASIL. Conselho Federal De Medicina Veterinária. Resolução nº 1000, 11 de maio de 2012. Dispõe sobre procedimentos e métodos de eutanásia em animais e dá outras providências. Manual de Legislação. Brasília, DF, 2012.

Disponível em <http://www.cfmv.org.br/portal/legislacao_resolucoes.php>. Acessado em: 10 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde. Diretrizes para projetos físicos de unidades de controle de zoonoses e fatores biológicos de risco. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Secretaria de Vigilância em Saúde. Situação epidemiológica das zoonoses de interesse para a saúde pública. *Boletim Eletrônico Epidemiológico*, Ano 10, n. 2, p. 1-16, 2010.

CARVALHO. E. *Representações sociais e práticas cotidianas de trabalhadores e trabalhadoras do* lixo: a experiência do centro comunitário Santa Terezinha. 2004. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

CIAMPO, L. A. D. et al. Acidentes com animais domésticos na infância e adolescência. *Revista de Pediatria*, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 319-324, 2000.

DANTAS-TORRES, F.; BRANDÃO FILHO, S. P. Expansão geográfica da leishmaniose visceral no Estado de Pernambuco. *Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical*, Uberaba, v. 39, n. 4, p. 352-356, 2006.

(A) DAMA e o Vagabundo. *Youtube.* 2012 Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=mtjFTuJPAvM>. Acesso em: 6 jun. 2012.

ESPÍNDULA. D. H. P. TRINDADE, Z. A. SANTOS, M. F. S. Representações e práticas educativas de mães referentes a filhos atendidos pelo conselho tutelar. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 137-147, jan./mar, 2009.

GOMES, A. M. T. OLIVEIRA, D. C. A auto e heteroimagem profissional do enfermeiro em saúde pública: um estudo de representações sociais. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, São Paulo, v. 13, n. 6, p. 1011-1018, 2005.

GUIAS para el manejo de la poblacion canina. Genebra: WSPA, 1990.

GUIMARÃES, M. J. B. *Mortalidade infantil e condição de vida*: uma análise da desigualdade espacial no Recife. 1998. 310 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Materno Infantil) — Instituto Materno-Infantil de Pernambuco, Recife, 1998.

HERZLICH, C. A Problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. *PHYSIS*: revista saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 15, p. 57-70, 2005. Suplemento.

HUR, D. U.; OLIVEIRA, I. C.; KODA, M. Y. Sofrimento Psíquico em uma instituição pública: entre o cuidado e a violência. *Vínculo*: revista do NESME, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 1-99, 2008.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

LAGES, S. L. S. *Avaliação da população de cães e gatos com proprietário, e do nível de conhecimento sobre a raiva e posse responsável em duas áreas contrastantes da cidade de Jaboticabal, São Paulo*. 2009. 76 f. Dissertação (Mestrado em Medicina Veterinária) — Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Universidade Estadual Paulista, Jaboticabal, SP, 2009.

LIMA JÚNIOR, A. D. Caracterização da população canina para o controle da raiva e outros problemas de saúde pública. *Ciência Veterinária nos Trópicos*. Recife, v. 2, n. 1, p. 65-78, 1999.

MOLENTO, C. F. M. Bem estar animal: qual é a novidade? *Acta Scientiae Veterinariae*, v. 35, n. 2, p. 224-226, 2007. Suplemento.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2007

NOCITI, D. L. P., NOCITI, R. P., VALERIANO, S. P. Levantamento e identificação dos aspectos epidemiológicos da raiva canina no município de Cuiabá — MT. *Brazilian Journal of Veterinary Research and Animal Science*, São Paulo, v. 48, n. 6, p. 478-485, 2011.

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008.

ORDAZ, O.; VALA, J. Objectivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. *Análise Social*, Lisboa,v. 23, p. 143-144, 1997.

PERACHO, V. et al. De laperrera municipal al centro de acogida de animales de compañía de Barcelona.*GacSanit*, Barcelona, v. 17, n. 6, p. 515-519, 2003.

PORCHER. J. "Você liga demais para os sentimentos" "Bem estar animal", repressão da afetividade, sofrimento dos pecuaristas. *Revista Produção*, Florianopolis, v. 14, n. 3, p. 35-44, set.dez. 2004.

PORTILHO, F. Representações sociais de profissionais do lixo: para além de estigmas, repulsas e tabus. *Revista Saúde e Direitos Humanos*, Brasília, DF, ano 3, n. 3, p. 135-148, 2006

PFUETZENREITER, M. R., ZYLBERSZTAJN, A., AVILA-PIRES, F. D. Evolução histórica da medicina veterinária preventiva e saúde pública. *Ciência Rural*, Santa Maria, v. 34, n. 5, p. 1661-1668, set./out. 2004.

PRACA, K. B. D.; NOVAES, H. G. V. A representação social do trabalho do psicológo. *Psicologia*: ciência e profissão, Brasília, DF, v. 24, n. 2, p. 32-47, 2004.

RECIFE. Prefeitura da Cidade do Recife. Plano municipal de saúde 2010-2013. Recife, [201-]. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/noticias/arquivos/5916.pdf>. Acesso em: 3 junho 2012.

RECIFE. Secretaria de Saúde. *Plano Municipal de Saúde — 2002/2005*. Recife, 2002.

RUBIO, F. D. Teoria de lãs representacionessocialesapuntes. *Nomadas- revista crítica de ciências sociales y jurídicas*, Madrid, n. 3, p. 1- 12, enero/junio. 2001.

SÁ, C. P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociai*s. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. F. S., Almeida, L. M. *Diálogos com a teoria da representação social*. Recife: Editora da UFPE, 2005. p. 13-38.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo. Curso de formação de oficiais de controle animal: nova perspectiva nos serviços de controle de zoonoses do Estado de São Paulo. Informe Técnico Institucional. *Revista Saúde Pública*, v. 43, n. 3, p. 558-560, 2009.

SHIMOZAKO, H. J. *Otimização da técnica de captura*- r*ecaptura fotográfica para estimação da população canina livre em vias pública*s. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) — Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VASCONELOS. A. S. F. *A saúde sob custódia:* um estudo sobre agentes de segurança penitenciária no Rio de Janeiro. 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências na área de Saúde Pública) — Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz Fundação, Rio de Janeiro, 2000.

Sobre os Autores

Agnaldo Garcia

Mestrado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (1998), mestrado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999), doutorado em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (2001) e pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (2011). Professor associado da Universidade Federal do Espírito Santo, atua na graduação e pós-graduação em Psicologia. Membro da International Association for Relationship Research (IARR), do National Councilon Family Relations (NCFR), da Society for Personality and Social Psychology (SPSP) e da Sociedade Interamericana de Psicologia (SIP). Membro do conselho editorial da revista *Personal relationships* (IARR), do International Journal of Research in Educationand Psychology (IJREP) e da *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia.* Editor fundador e atual editor de *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships.* Seu interesse de pesquisa atual é relações interpessoais, relações interculturais, amizades interculturais e internacionais, relações familiares e de amizade e cultura, apoio social e cooperação.

Alex Sandro Gomes

Graduado em Engenharia Eletrônica pela Universidade Federal de Pernambuco (1992), mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (1995) e doutor em Ciências da Educação pela Université de Paris V, René Descartes (1999). Professor adjunto do Centro de Informática da Universidade Federal de Pernambuco, bolsista de produtividade desen. tec. e extensão inovadora 2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e membro da Academia Pernambucana de Ciências. Atua na área de interação humano-computador, com ênfase na concepção de ambientes colaborativos de aprendizagem e redes sociais.

Alvany Maria dos Santos Santiago

Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1983), mestrado em Administração pela University of Wisconsin, Madison, Estados Unidos (2001), validado pela Universidade de São Paulo, doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2011) e pós-doutorado na University of Birmingham, Inglaterra (2015). Professora adjunta da Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco. Integra o conselho de administração da International Peace Research Association (IPRA). Tem experiência na área de administração, com ênfase em gestão de pessoas e o indivíduo e a organização, atuando principalmente nos temas: relacionamento interpessoal, carreiras, ética e responsabilidade e sustentabilidade corporativa.

Ana Emilia de Melo Queiroz

Graduação em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Pernambuco (2001), mestrado em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Pernambuco (2006) e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012). Professora adjunta I da Universidade Federal do Vale do São Francisco, na área de

algoritmos e programação no colegiado de Engenharia da Computação. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em sistemas de informação, atuando principalmente nos seguintes temas: engenharia de *software*, *software* educativo, análise qualitativa da usabilidade e da aprendizagem.

Ana Lúcia Barreto da Fonsêca

Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica de Salvador (1991), graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (1995), mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2000), doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2011). Professora adjunta do Centro de Ciência da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Tem experiência em psicologia da saúde, com foco em comportamento e cognição, práticas clínicas e políticas públicas de saúde.

Ângela Nobre de Andrade

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1978), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (1988), doutorado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (2005). Professora associada III no Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de psicologia, com ênfase em saúde. Atua, principalmente, nos seguintes temas: práticas clínicas, formação profissional e saúde.

Bárbara Eleonora Bezerra Cabral

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1997), especialização em saúde pública pelo Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães — CPqAM/Fiocruz — (1998), mestrado em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco (2004) e doutora-

do em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2011). Professora adjunta do colegiado de Psicologia e integra o colegiado das residências multiprofissionais em saúde da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Principais temas de interesse: interface psicologia/saúde, prática psicológica em instituições, cuidado em saúde mental/saúde coletiva, atenção primária em saúde, trabalho em equipes de saúde, transdisciplinaridade, articulação de redes de cuidado e formação profissional.

Carmem Lucia Tavares Barreto

Psicóloga e doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora adjunta do Departamento de Psicologia do programa de pós-graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco. Coordenadora do Laboratório de Psicologia Clínica Fenomenológica Existencial (Laclife). Membro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp).

Célia Regina Rangel Nascimento

Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998) e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2006). Professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo, atua nos temas de adolescência, família, socialização e gênero.

Claudia Roberta de Araújo Gomes

Graduação e mestrado em Psicologia e doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). Professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na área de psicologia e orientação profissional, do Departamento de Educação e pós-graduação em Educação. É pesquisadora-fundadora do Laboratório de Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática (Lappem) da UFRPE. Desenvolve pesquisas que interrelacionam cog-

nição, afetividade, subjetividade, fenômenos didáticos, tecnologia educacional e educação matemática.

Daniel Henrique Pereira Espíndula

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2003), mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2006) e doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010). Professor da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Elizeu B. Borloti

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1992), mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1998), doutorado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Pós-doutorado em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (2008). Membro da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC) e da Rede Nacional de Pesquisa sobre Drogas (Senad — Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas). Professor adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo, na graduação e pós-graduação em Psicologia. Desenvolve atividades de ensino, extensão e pesquisa em análise do comportamento e em dependência química. Tem experiência na área de psicologia, com ênfase em análise experimental do comportamento e prevenção e tratamento psicológico, atuando principalmente nos seguintes temas: comportamento verbal, transtornos psicológicos, estresse, análise comportamental da cultura, comportamento e saúde e dependência química.

Elzenita Falcão de Abreu

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, graduação em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco, especialista em Psicologia Social pela Universidade Católica de Pernambuco,

mestrado em Educação pela Universidade de Pernambuco e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco, no colegiado de Psicologia. Tem experiência em educação e psicologia, mais especificamente em desenvolvimento humano e psicologia da moralidade. Possui capacitação em dinâmica de grupos e atua como instrutora de treinamento em desenvolvimento pessoal e na formação de professores.

Geida Maria Cavalcanti de Sousa

Graduação em Pedagogia, habilitação em supervisão e administração escolar pela Universidade de Pernambuco (1991), licenciatura plena em Letras pela Universidade de Pernambuco (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2004) e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012). Professora adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Tem experiência na área de educação, atuando principalmente nos seguintes temas: didática (planejamento, avaliação, metodologia do ensino superior), comunicação e expressão, metodologia da pesquisa, orientação monográfica e educação à distância.

Heloisa Moulin de Alencar

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1988), mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1993) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2003). Professora associada III na graduação e pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Estuda temas da psicologia da moralidade, nas seguintes linhas de pesquisa: contextos socioculturais de desenvolvimento humano, processos afetivos e cognitivos do desenvolvimento humano, valores morais e perspectiva ética, e coordena o grupo de trabalho

"Psicologia e moralidade" da Associação Nacional de Pesquisa e Pós--Graduação em Psicologia (Anpepp).

João Alves do Nascimento Júnior

Graduação em Medicina Veterinária pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, sanitarista titulado e especialista em Vigilância Sanitária pelo Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva (NESC-PE)/Fiocruz, mestrado em Medicina Veterinária pela Universidade Estadual de São Paulo (2001) e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor adjunto de Medicina Veterinária da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Liliane Caraciolo Ferreira

Graduação em Economia pela Universidade Federal de Pernambuco, mestrado em Administração Rural pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Atualmente é coordenadora do programa de pós-graduação em Gestão Pública na Universidade Aberta do Brasil/Capes/Universidade Vale do São Francisco. Foi coordenadora do curso de graduação em Administração. Diretora de relações internacionais da pró-reitoria de extensão da Universidade Vale do São Francisco. Atua principalmente nos seguintes temas: política econômica e administração pública.

Lídio de Souza (in memoriam)

Mestrado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986), doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (1995) e pós-doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (2005-2006). Professor associado III do programa de pós-Graduação em Psicologia e no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da Universidade Federal do

Espírito Santo. Tem experiência na área de psicologia social, com ênfase em relações intergrupais, desenvolvendo e orientando estudos nos seguintes temas: violência e exclusão, identidade social, representação social, gênero e direitos humanos.

Luciana Dantas Farias de Andrade

Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal da Paraíba (2004), especialista em Gestão Hospitalar e Serviços de Saúde pela Universidade Federal da Paraíba (2006), mestrado em Enfermagem na Atenção à Saúde pela Universidade Federal da Paraíba (2007), doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012). Professora adjunta do bacharelado em Enfermagem do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande. Coordenadora do curso de bacharel em Enfermagem. Realiza pesquisas na linha de políticas e práticas em saúde com ênfase em administração e gestão em serviços de saúde, educação em saúde e processo de trabalho em saúde.

Lucimara Araújo Campos Alexandre

Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de Pernambuco (2002), mestrado em Saúde Materno-Infantil pelo Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira (IMIP) em parceria com a Universidade do Vale do São Francisco, professora assistente do curso de graduação em enfermagem da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Experiência em saúde pública, clínica médica, urgência e emergência e semiologia e semiotécnica. Professora da pós-graduação da residência multiprofissional em saúde da família e enfermagem em urgência e saúde mental.

Maria Cristina Smith Menandro

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1986), mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito

Santo (1995), doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2004). Professora adjunta da graduação e pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência em psicologia da adolescência e contexto sociocultural, atuando principalmente nos seguintes temas: juventude, representações sociais, memória social, família, saúde e masculinidade. Integra o grupo de trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp) intitulado "Memória, identidade e representações sociais".

Rafaela Santos de Melo

Graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual da Paraíba, especialização em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pela Fundação Oswaldo Cruz e especialização em Enfermagem do Trabalho pela Faculdade de Ciências Médicas de Campina Grande, mestranda em Enfermagem pela Universidade de Pernambuco/Universidade Estadual da Paraíba. Professora assistente do colegiado de Enfermagem da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Tem experiência na área de enfermagem, com ênfase em saúde mental e atenção psicossocial, atuando principalmente nos seguintes temas: familiar cuidador, reabilitação psicossocial, atenção básica e assistência ao doente mental crônico. Além das áreas de atenção básica à saúde, saúde ambiental e enfermagem do trabalho.

Sávio Silveira de Queiroz

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1988), mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1995) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2000). Atuou como presidente da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (SBPD, atual ABPD), no período entre 2006 e 2008. Foi coordenador do programa de pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo entre 2002 e 2004. Atualmente é profes-

sor associado da Universidade Federal do Espírito Santo, centro de ciências humanas e naturais, no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento. Orienta pesquisas e estágios na área de psicologia do desenvolvimento, com ênfase em processos perceptuais e cognitivos, desenvolvimento e saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: epistemologia genética, psicologia genética, construtivismo, jogos de regras, afeto e moralidade.

Soraia Oliveira Mota Barreto

Graduação em Psicologia, participação em projetos de pesquisa e extensão na área de educação e aprendizagem e atividades do Núcleo Antimanicomial do Sertão (Numans). Atua nos seguintes temas: psicologia na atenção básica, saúde mental, educação e aprendizagem.

Sílvia Raquel Santos de Morais

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2002), mestrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora adjunta do colegiado de Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco e membro da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp). Atua em psicologia clínica e da saúde, com fenomenologia existencial e psico-oncologia infantil.

Susanne Pinheiro Costa e Silva

Graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual da Paraíba, mestrado em Enfermagem e Atenção à Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, doutorado pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora adjunta I do colegiado de Enfermagem da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Tem experiência na área de saúde coletiva, saúde pública, saúde da família, atuando principalmente nos seguintes temas: enfermagem, representações sociais, saúde coletiva e psicologia social.

Zeidi de Araújo Trindade

Doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo, pós-doutorado em psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora titular da graduação e pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Foi membro da diretoria da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp) em duas gestões e membro da Comissão de Avaliação de Área da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por dois triênios. Tem experiência na área de psicologia social e é coordenadora da Rede de Estudos e Pesquisas em Psicologia Social (RedePso). Tem como temas de interesse: práticas sociais e cultura, gênero, juventude, paternidade/maternidade e saúde reprodutiva.